



Agència
de Gestió
d'Ajuts
Universitaris
i de Recerca



Autoavaluació
Autoregulació
Aprenentatge



1 Guia de pràctiques d'avaluació per a l'autoregulació dels aprenentatges de l'estudiantat universitari



Universitat Autònoma
de Barcelona

Material elaborat en el marc del projecte “*Estratègies d’autoavaluació per a l’autoregulació d’aprenentatges i el desenvolupament professional docent*” (Ref.: 2017ARMIF00006) finançat per l’AGAUR en el marc dels Ajuts de recerca per a la millora de la formació inicial de mestres (ARMIF 2017).

Autors i autores

José Luís Muñoz Moreno, Laura Pons Seguí, Georgeta Ion,
Elena Cano García, Marta Fuentes Agustí, Cristina Mercader Juan i
Anna Díaz-Vicario

Amb el suport en la recopilació de

Òscar Flores Alarcia i Angelina Sánchez Martí

© Aquesta guia és resultat del treball en col·laboració de tots els membres implicats en el Projecte ARMIF “*Estratègies d’autoavaluació per a l’autoregulació d’aprenentatges i el desenvolupament professional docent*” (Ref.: 2017ARMIF00006)”

1ª Edició: Octubre 2020

ISBN: 978-84-09-24233-7

Disseny gràfic: Estudio Sicilia (www.estudiosicilia.com)

Índex

A mode d'introducció	3
1. Contextualitzant l'autoregulació	5
1.1. Què entenem per autoregulació?	5
1.2. Per què és important l'autoregulació?	5
1.3. Quines variables participen en l'autoregulació?	6
1.4. Quines són les fases de l'autoregulació?	6
1.5. Quins beneficis té l'autoregulació en l'estudiantat?	7
1.6. Quin rol desenvolupa el professorat i l'estudiantat?	7
2. Orientacions d'ús de la guia	9
2.1. Orientacions per al professorat	9
2.2. Orientacions per a responsables acadèmics	11
3. Les pràctiques d'avaluació per a l'autoregulació	13
3.1. Pràctiques centrades en la reflexió	18
<i>Diari d'aprenentatge</i>	19
<i>Actes de reunions</i>	20
<i>Narratives digitals</i>	21
<i>Pensament en veu alta</i>	22
<i>Prompts</i>	23
<i>Portafolis</i>	24
3.2. Pràctiques centrades en la col·laboració	25
<i>Avaluació entre iguals</i>	26
<i>Narratives mediades</i>	27
<i>Tutoria entre iguals</i>	28
3.3. Pràctiques centrades en la comparació	29
<i>Exemplars</i>	30
<i>Avaluació per judici comparatiu</i>	31
3.4. Pràctiques centrades en l'ús d'un instrument d'avaluació	32
<i>Llista de verificació</i>	33
<i>Eines d'observació</i>	34
<i>Rúbriques</i>	35

4. Per saber-ne més.....	37
4.1. Infografies.....	37
<i>Autoregulació del desenvolupament professional dels mestres.....</i>	<i>37</i>
<i>Variables que intervenen en l'autoregulació</i>	<i>38</i>
<i>L'aprenent en processos d'autoregulació</i>	<i>39</i>
<i>Pràctiques reflexives per a l'autoregulació</i>	<i>40</i>
<i>Carpeta d'aprenentatge.....</i>	<i>41</i>
<i>Retroacció entre iguals.....</i>	<i>42</i>
<i>Avaluació per judici comparatiu.....</i>	<i>43</i>
<i>Rúbriques.....</i>	<i>44</i>
4.2. Altres referències	45
<i>Llibres i articles</i>	<i>45</i>
<i>Webs.....</i>	<i>46</i>
Referències	47

A mode d'introducció

La implicació activa de l'estudiantat en el procés d'aprenentatge esdevé clau en el desenvolupament de competències al llarg de la vida. La contribució que pot fer per tal d'enriquir els sistemes d'avaluació anima la construcció d'alternatives orientades a vèncer les resistències de la mateixa pràctica avaluadora, i va en la direcció d'una avaluació autèntica sostinguda sobre la base de l'aprenentatge.

Tanmateix, la formació universitària progressa amb l'aprenentatge autònom de l'estudiantat, que es pot afavorir mitjançant el disseny i desenvolupament de processos d'autoregulació. Es tracta que l'estudiantat estigui en condicions de disposar d'un millor coneixement del propi progrés en el seu aprenentatge, que reflexioni sobre què pot fer per resoldre les tasques formatives i que tingui consciència de totes aquelles habilitats que necessita millorar per tal d'afrontar els nous reptes d'aprenentatge que es plantegen.

Aquesta guia té el principal propòsit de servir de suport a l'autoregulació dels aprenentatges de l'estudiantat universitari a partir de l'avaluació. La principal fita seria ajudar a optimitzar els processos d'aprenentatge de l'estudiantat, potenciant-ne l'autonomia i estimulants la maduració dels seus projectes formatius.

Els destinataris directes de la guia, a més del mateix estudiantat universitari, són el professorat amb responsabilitat docent en la formació universitària i els responsables acadèmics institucionals de les universitats. Els destinataris indirectes són els i les mestres d'Educació Infantil i Primària amb interès pel seu desenvolupament professional des d'aquest àmbit i que volen implementar pràctiques d'avaluació per a l'autoregulació.

La guia també cerca afavorir metodologies actives d'aprenentatge en les diverses accions associades als estudis universitaris. Específicament, els objectius que pretén són:

- Proporcionar una base de referència sobre els processos d'autoregulació dels aprenentatges en l'àmbit de l'educació superior.
- Facilitar pautes clares per al desenvolupament de processos d'autoregulació dels aprenentatges en la formació universitària.
- Oferir exemples de pràctiques d'avaluació per tal de promoure l'autoregulació dels aprenentatges de l'estudiantat universitari.

1. Contextualitzant l'autoregulació

A continuació delimitarem el concepte d'aprenentatge autoregulat i ens adonarem de la importància que té, principalment en la formació de l'estudiantat universitari. La conceptualització de l'aprenentatge autoregulat es focalitza en les variables que intervenen en els processos d'autoregulació, així com en les fases implicades, els components que integren l'aprenentatge autoregulat, els beneficis i la caracterització dels rols docent i discent que es necessiten.

1.1. Què entenem per autoregulació?

L'aprenentatge autoregulat, d'acord amb Pintrich (2000:453), és un procés actiu i constructiu pel qual l'estudiantat fixa objectius per a l'aprenentatge i després intenta controlar, regular i monitoritzar la cognició, la motivació i el comportament, guiat i restringit pels seus objectius i les característiques contextuais de l'entorn. Es tracta, doncs, de la capacitat per gestionar els propis coneixements, recursos i emocions, amb l'ànim d'assolir l'objectiu final d'aprenentatge, que pot ser fixat internament o externament.

D'aquesta forma, l'autoregulació es defineix com un conjunt de pensaments autogenerats, sentiments i accions que es planifiquen i s'adapten sistemàticament, de cara a la consecució d'uns objectius personals (Zimmerman, 2000). Per tant, comporta autoavaluar les pròpies competències i, a la vegada, requereix activar accions individuals d'apropiació de la informació valorativa i de la seva integració en el procés de desenvolupament acadèmic, professional, etc. (Boud i Brew, 2012; Cano i Fernández, 2016).

Els components principals de l'autoregulació d'aprenentatges són (Panadero, 2017):

- *Elements cognitius*, com a processos mentals implicats a conèixer, entendre, comprendre i aprendre.
- *Elements metacognitius*, que acostumen a estar vinculats a la capacitat d'aprendre a aprendre.
- *Elements motivadors*, associats a la predisposició per mobilitzar les capacitats cognitives i metacognitives.

1.2. Per què és important l'autoregulació?

L'aprenentatge autoregulat té significació en l'educació superior atès que els dissenys formatius que es basen en competències situen la responsabilitat del procés d'aprenentatge en el mateix estudiantat i consideren un marc d'aprenentatge al llarg de la vida en el qual la persona haurà de continuar aprenent sempre, per a la qual cosa li cal autoregulació. En coherència, resulta oportú ensenyar de forma explícita estratègies específiques de planificació, monitoratge i avaluació dels propis aprenentatges.

La materialització en la pràctica d'estratègies d'avaluació per a l'autoregulació dels aprenentatges ha de servir per impulsar que els avantatges que contenen siguin una realitat per a l'estudiantat en la formació universitària. I quins són aquests avantatges?

- La millora de l'aprenentatge al llarg de la vida, l'autoregulació i l'autoeficàcia.
- La monitorització de l'activitat formativa portada a terme.
- L'empoderament i el desenvolupament de competències transversals (participació, compromís, motivació, etc.).
- La pràctica de l'autoavaluació i l'autoreflexió sobre processos i resultats d'aprenentatge.

1.3. Quines variables participen en l'autoregulació?

En els processos d'autoregulació influeixen variables externes i de l'entorn (tasques assignades, terminis fixats, recursos disponibles, etc.), i internes com l'experiència passada en situacions similars, la capacitat d'autogestió del temps, la capacitat de treball, etc. Aquestes variables condicionen el procés d'autoregulació, ja que fan que aquest procés s'hagi d'adequar al context on es produeix (Pintrich, 2000).

El fet que el procés d'autoregulació també vingui determinat per variables internes fa que, fins a cert punt, sigui individual. Per tant, davant d'un mateix context d'aprenentatge, cada persona es pot autoregular de manera diferent en funció de la seva motivació, les experiències prèvies que ha tingut, la seva concepció d'autoeficàcia acadèmica, etc.

Les variables més destacades que intervenen en els processos d'autoregulació són:

- **Variables contextuais:** percepció de la tasca, percepció del context, canvis en la tasca o en l'entorn, duració de la intervenció, rol de l'estudiantat i del professorat i relació de la pràctica d'autoregulació amb altres factors (sistema d'avaluació, activitat formativa, etc.).
- **Variables personals:** formació prèvia en autoregulació, coneixement d'estratègies d'autoregulació, volició, percepció d'autoeficàcia, motivació intrínseca i extrínseca, etc.

Tant les variables contextuais com les variables personals poden condicionar el procés d'autoregulació dels aprenentatges. De fet, l'autoregulació és un procés complex i costós, perquè requereix temps i esforç a l'estudiantat. Consegüentment, si l'estudiantat no veu de manera clara els beneficis de portar a terme l'autoregulació, és possible que no s'autoreguli. Per això, és important dissenyar i planificar detingudament pràctiques d'avaluació per a l'autoregulació, així com formar l'estudiantat per tal que desenvolupi la seva capacitat autoreguladora.

1.4. Quines són les fases de l'autoregulació?

Existeixen diversos models d'aprenentatge autoregulat (Panadero, 2017), però la majoria inclouen components cognitius, metacognitius, motivadors, emotius i segueixen el model cíclic de Zimmerman (2000). Aquest model estableix tres fases per a l'autoregulació: planificació, execució i autoreflexió, que integra l'autoavaluació. En la fase de planificació l'estudiantat analitza la tasca formativa, estableix objectius i planifica la manera d'aconseguir-los. L'estudiantat fa la

tasca formativa, en la fase d'execució, i està involucrat al llarg de tota l'activitat i en monitoritza la implementació. Finalment, en la fase d'autoreflexió, avalua com s'ha fet la tasca formativa, tot comprovant sistemàticament allò que està fent per aprendre.

Les fases fonamentals que permeten desenvolupar l'autoregulació són (Pintrich, 2000):

- **Reflexió, planificació i activació.** Consisteix a identificar els objectius, activar el coneixement previ i el coneixement metacognitiu.
- **Monitoratge.** Implica prendre consciència i monitoritzar diversos aspectes cognitius.
- **Control.** Conté el tipus d'activitats cognitives i metacognitives que les persones fan per adaptar i canviar la seva cognició.
- **Reacció i reflexió.** Suposa el judici i les avaluacions dels aprenents sobre la pròpia actuació.

1.5. Quins beneficis té l'autoregulació en l'estudiantat?

El benefici més destacable de l'autoregulació per a l'estudiantat és que té l'oportunitat de reflexionar sobre els seus processos d'aprenentatge de manera explícita. Ho fa mitjançant l'ús de diverses estratègies específiques de planificació, monitorització i avaluació dels aprenentatges. Són pràctiques d'avaluació que es poden comprendre, d'acord amb Panadero, Brown i Strijbos (2016), com a una varietat de mecanismes i tècniques a partir de les quals l'estudiantat descriu i avalua els seus processos i resultats d'aprenentatge.

El disseny i l'aplicació de les pràctiques d'avaluació cerca proporcionar a l'estudiantat eines per tal que pugui activar les competències més adequades front a la resolució dels desafiaments derivats de les diferents activitats formatives. L'autoregulació està estretament vinculada a la competència d'aprendre a aprendre i també promou el pensament crític, l'autonomia, etc. Així, l'autoregulació es troba en la base de qualsevol procés d'aprenentatge i el seu desenvolupament afavoreix la realització de nous aprenentatges i l'adquisició d'altres competències. La importància de les pràctiques d'avaluació pivota al voltant de la integració de tres components de l'aprenentatge autoregulat: els elements cognitius, els elements metacognitius i els elements motivadors (Heritage, 2018).

1.6. Quin rol desenvolupa el professorat i l'estudiantat?

El conjunt de pràctiques d'avaluació amb potencial de generar autoregulació posa de relleu que la majoria de vegades hi estan implicades totes les fases d'un procés d'autoregulació (planificació, desenvolupament i avaluació), però també que el **rol docent** és de guia i acompanyament del procés, i en destaca el protagonisme en el disseny de les pràctiques d'avaluació i en la formació de l'estudiantat per a la seva implementació. Totes les pràctiques d'avaluació contenen instruments específics que en faciliten l'aplicació.

El **rol discent** demana que l'estudiantat esdevingui participatiu i actiu, en coherència amb tot allò que requereixen les diverses propostes de treball col·laboratiu, *feedback* entre iguals o coavaluació. La fonamentació de les pràctiques d'avaluació en les teories de l'aprenentatge per

autoregulació convida l'estudiantat a passar per les distintes fases de planificació, desenvolupament i autoreflexió i que, particularment, es concreten en:

- Representació dels objectius d'aprenentatge.
- Planificació de l'acció.
- Recerca d'estratègies per resoldre la tasca formativa.
- Revisió del procés.
- Reflexió sobre el procés i el resultat.

El mode i la forma com l'estudiantat autoregula els aprenentatges importen i queden activats a partir de les metes i els contextos, segons les respostes que es puguin donar a interrogants d'aquest tipus:

- Què exigeix l'activitat formativa?
- Per què cal fer una tasca determinada?
- Què puc aprendre?
- Quin esforç haig de destinar-hi?
- Què estan fent els altres iguals?
- Quins propòsits té el procés que estan seguint els altres per resoldre la tasca?
- Com em pot ajudar prendre consciència de com desenvolupen la tasca els altres?
- Estic avançant adequadament?

2. Orientacions d'ús de la guia

Les formes d'utilització d'aquesta guia en contextos d'educació superior poden ser distintes, segons les prioritats fixades i en funció de la naturalesa de cada context d'intervenció. La guia pot servir com a marc referencial en l'elaboració d'altres per a cada universitat, facultat i/o titulació si se'n considera l'adaptació a cada realitat i/o protocols d'aprenentatge coherents amb cada camp de coneixement i context específic. Els materials desenvolupats a partir de la guia resulten adequats per desenvolupar:

- **Accions informatives** adreçades a la sensibilització i informació de la població universitària. La concreció total o parcial en forma de llibret, quadern, fullet o qualsevol altre format i la seva difusió, pot servir a aquests propòsits.
- **Accions formatives**, sempre que estiguin dirigides a promoure l'autoregulació d'aprenentatges, el desenvolupament d'estratègies d'intervenció o la reflexió, i el seu sentit i utilitat. Caldrà la mediació de persones formadores especialitzades en aquest camp de coneixement.
- **Accions institucionals** relacionades amb la participació activa de l'estudiantat en els processos d'aprenentatge, la potenciació d'un aprenentatge autònom o els serveis universitaris de suport al professorat. En aquest sentit, cal que el professorat que integra pràctiques autoreguladores en la docència trobi cabuda per a aquestes experiències en la normativa o en el marc de qualificacions, i sigui reconegut per la institució i en tingui el suport per tal de dur-les a terme.

2.1. Orientacions per al professorat

A) Valorar la importància de les estratègies d'autoregulació per al desenvolupament competencial i del que suposa tant per al professorat com per a l'estudiantat.

L'autoregulació ajuda l'estudiantat en la reflexió sobre els seus processos d'aprenentatge d'una manera explícita. Ho fa a través de l'ús d'algunes estratègies específiques de planificació, monitorització i avaluació dels aprenentatges. La varietat de pràctiques representa un ventall de mecanismes i tècniques que el professorat universitari pot emprar per tal que l'estudiantat analitzi i avaluï tant els processos d'aprenentatge com els resultats acadèmics. Quan el professorat universitari aplica les pràctiques persegueix oferir eines a l'estudiantat, perquè activi les competències més adequades davant la resolució dels desafiaments que es deriven de les distintes actuacions formatives.

Cal prendre consciència que la rellevància de les pràctiques pivota al voltant de la integració dels tres components essencials que contenen: elements cognitius, metacognitius i motivadors. Les pràctiques també enllacen amb el treball col·laboratiu de l'estudiantat, perquè faciliten el suport mutu i la reflexió conjunta per la via del diàleg. Habitualment, l'impacte sobre els aprenentatges és elevat, malgrat que pugui resultar difícil aconseguir-ho, ja que es necessita d'un alt grau de compromís i responsabilitat de l'estudiantat vers l'aprenentatge.

B) Situar la intervenció en el marc de la titulació en què es treballa, amb relació al mapa de competències i els nivells competencials.

Si l'autoregulació és una aposta institucional, existirà un mapa de competències que distribueixi la competència d'aprendre a aprendre entre les diverses matèries tot establint diferents nivells d'assoliment. En la descripció (via rúbrica o similar) d'aquests nivells, un component important és la seqüència o els nivells competencials progressius que tindran les estratègies d'aprenentatge autoregulat. La decisió individual queda, per tant, supeditada a la proposta col·lectiva.

C) Decidir amb quin objectiu es volen aplicar les pràctiques d'avaluació.

Ja dintre del pla docent de l'assignatura, caldrà redactar resultats d'aprenentatge no només vinculats al contingut de cada matèria, sinó també a les competències que es volen contribuir a desenvolupar. Cal formular aquests resultats de tal forma que incloguin aprenentatges explícitament cercats en relació amb l'augment de l'autoregulació.

D) Seleccionar les pràctiques d'avaluació més escaients.

La presa de decisions al voltant de quines pràctiques d'avaluació poden ser més pertinents d'utilitzar està condicionada per les necessitats d'aprenentatge de l'estudiantat. La recomanació que es pot fer al professorat universitari és fer servir aquelles pràctiques d'avaluació més adequades segons els objectius formatius que es proposi aconseguir, així com a partir de les metodologies didàctiques que interessin vehicular o bé el nivell i experiència de l'estudiantat en processos d'autoregulació. Per això, les pràctiques d'avaluació no es poden proveir com unes accions preestablertes, donat que, per exemple, les necessitats de l'estudiantat poden variar, els objectius formatius poden ser diferents o les metodologies didàctiques poden ser diverses.

E) Implementar i avaluar les pràctiques d'avaluació.

La majoria de vegades el conjunt de pràctiques d'avaluació té implicacions per a totes les etapes del procés d'autoregulació: planificació, desenvolupament i avaluació. I, tanmateix, el rol assumit pel professorat universitari és d'acompanyament en el procés, perquè el seu protagonisme principal rau més aviat en el disseny de les pràctiques d'avaluació de tal forma que estiguin ajustades a l'estudiantat sobre el que la docència queda impartida així com en la formació a l'estudiantat per poder implementar les pràctiques d'avaluació. En alguns casos, l'aplicació de les pràctiques d'avaluació va de la mà d'instruments específics i en funció de cada cas particular.

Correspon que el professorat universitari ajudi l'estudiantat a progressar en el domini de les seves capacitats i pugui identificar els sentiments provocats per les activitats formatives, de manera que en vegi el valor i la utilitat, que estableixi temps per a les accions acadèmiques, empri instruments diversos, inverteixi esforços en els aprenentatges, que trobi les millors condicions per a la formació i afavoreixi l'aprenentatge conjuntament amb els altres.

2.2. Orientacions per a responsables acadèmics

Les pràctiques d'avaluació per a l'autoregulació dels aprenentatges situen l'estudiantat en una posició central del procés d'aprenentatge, així s'afavoreix l'estimulació de la seva autonomia. Però també potencien l'aprenentatge col·laboratiu com a nucli transcendental de la seva formació. La participació, llavors, esdevé un criteri pedagògicament valuós que justifica el disseny i desenvolupament de les pràctiques d'avaluació i, d'una forma distintiva, l'avaluació és un altre aspecte que s'endinsa en el seu sentit més formatiu quan possibilita la reflexió sobre l'aprenentatge, la resolució de problemàtiques, la trobada d'alternatives o l'autoavaluació.

Per això, cal que es plantegi l'autoregulació d'aprenentatges com un objectiu estratègic en la formació acadèmica que les institucions universitàries proporcionen al seu estudiantat. Això suposa assumir fermament les responsabilitats que tenen en els processos d'ensenyament i aprenentatge que es donen en l'educació superior.

Els responsables acadèmics institucionals són uns agents clau per a la promoció de l'autoregulació dels aprenentatges en la docència universitària, per la posició que ocupen i per la capacitat de gestió que tenen sobre els recursos en l'organització. Bàsicament, ens referim a l'equip de govern de la institució i als equips dels deganats i a les seves responsabilitats en la política acadèmica. Ambdós haurien de dedicar esforços per a la incorporació de l'autoregulació en els plans d'estudis que segueix l'estudiantat al llarg de la formació universitària.

En el primer cas, els equips de govern de la institució han de vetllar pel disseny i per la implementació d'actuacions de política docent que garanteixin l'autoregulació dels aprenentatges en l'estudiantat. En el segon cas, els equips dels deganats han de concretar les actuacions necessàries per a l'articulació de pràctiques d'avaluació o per a l'autoregulació dels aprenentatges en les assignatures dels diferents plans d'estudi que coordinen.

Finalment, els equips de la coordinació de les titulacions també tenen responsabilitats que permeten un disseny curricular que incorpori estratègies i instruments d'avaluació que fomentin l'autoregulació i que emmarquin l'actuació del professorat. Algunes de les accions que poden desenvolupar aquests es recullen en un quadre-resum a la següent pàgina.

Així, doncs, cal un fort compromís col·lectiu i individual per tal d'avançar en processos d'autoregulació dels aprenentatges que contribueixin al fet que l'estudiantat aprengui a aprendre com a competència bàsica en el marc de l'aprenentatge al llarg de la vida. Només aquesta corresponsabilitat pot fer assolible la fita marcada.

ACTUACIONS DELS RESPONSABLES ACADÈMICS INSTITUCIONALS

Equip de govern de la institució



Considerar, entre els seus objectius formatius, l'autoregulació dels aprenentatges de l'estudiantat.

Definir polítiques acadèmiques per tal d'incorporar l'autoregulació dels aprenentatges en els diferents estudis dels centres adscrits a la universitat.

Crear una cultura d'avaluació autèntica i competencial.

Animar el professorat universitari per tal que desenvolupi metodologies actives centrades en l'autoregulació dels aprenentatges.

Donar suport a les pràctiques d'autoregulació promogudes pel professorat i reconèixer-les en processos d'avaluació de la docència.

Equips de deganat



Promoure programes d'innovació docent i recerca sobre la temàtica.

Proporcionar formació específica al professorat universitari per a la implementació de pràctiques d'avaluació per a l'autoregulació dels aprenentatges.

Fer valoracions periòdiques de les metodologies d'ensenyament i aprenentatge aplicades.

Impulsar programes de sensibilització i formació per a l'estudiantat amb relació a l'autoregulació dels aprenentatges.

Coordinacions de titulacions



Fer mapes de competències de la titulació que incorporin l'autoregulació dintre de la competència transversal d'aprendre a aprendre, tot establint nivells de desenvolupament competencial que permetin al professorat fer propostes avaluadores d'autoregulació situades en el marc d'una proposta col·lectiva i seqüenciada.

Crear equips docents que impulsin aquestes pràctiques en el marc de matèries o en el si de semestres (amb pràctiques compartides, per exemple).

3. Les pràctiques d'avaluació per a l'autoregulació

L'autoregulació és un procés actiu de l'estudiantat en el qual planifica, segueix, controla i reflexiona sobre el seu procés d'aprenentatge en un context formatiu donat. L'avaluació, entesa com el procés en el qual s'analitzen les evidències d'aprenentatge i es reflexiona sobre el procés d'aprenentatge per tal de prendre decisions, s'identifica com un element rellevant per promoure l'autoregulació de l'estudiantat. Ara bé, per tal que l'avaluació tingui una finalitat realment autoreguladora cal que:

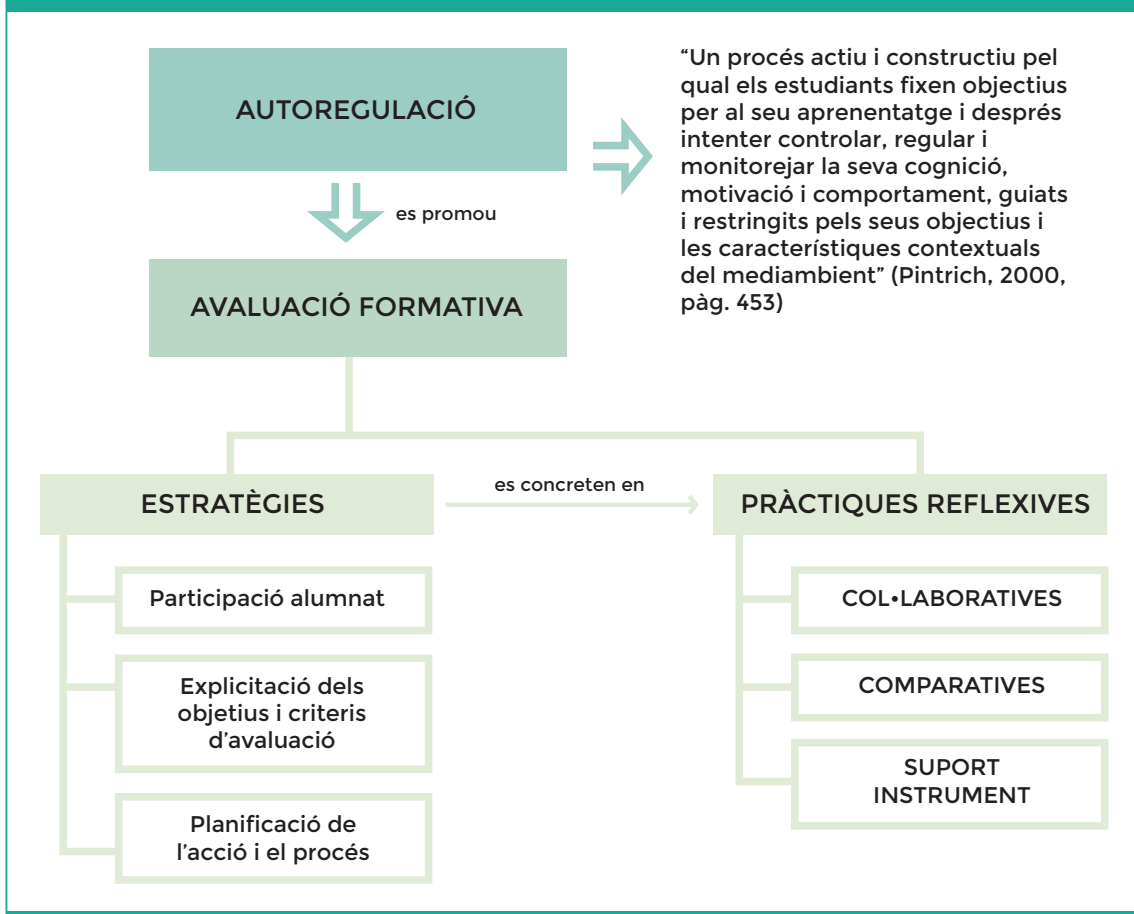
- L'estudiantat tingui un paper actiu i constructiu en el seu procés d'aprenentatge, des de la definició de l'acció a dur a terme fins a l'avaluació i la reflexió sobre el procés seguit.
- L'estudiantat conegui els objectius i els criteris d'avaluació, de manera que pugui ajustar l'acció a aquests objectius i criteris.
- L'estudiantat planifiqui l'acció i el procés a seguir per tal de resoldre una determinada situació d'aprenentatge.

Les pràctiques avaluadores dissenyades amb una finalitat autoreguladora, no només han d'estar centrades en el resultat de la tasca formativa, sinó que s'han d'integrar en el procés d'aprenentatge i considerar les fases de l'autoregulació. És necessari que aquestes pràctiques conduixin a la reflexió sobre el procés seguit i les decisions preses perquè els aprenentatges fets en un determinat context formatiu es puguin transferir a d'altres.

L'autoregulació es concentra en el marc d'una avaluació formativa que deriva en estratègies i, en últim terme, en pràctiques reflexives. Les pràctiques d'avaluació més adequades per desenvolupar l'autoregulació guarden relació, entre altres aspectes, amb el treball col·laboratiu, perquè permet el suport mutu i facilita la reflexió conjunta mitjançant el diàleg. Es tracta de pràctiques d'avaluació que situen l'estudiantat al centre del procés d'aprenentatge, així s'afavoreix l'estímul de la seva autonomia. Però també impulsen l'aprenentatge col·laboratiu com a nucli transcendental.

En aquest escenari, la participació esdevé un criteri pedagògicament ric que justifica el disseny i desenvolupament de les pràctiques d'avaluació i, d'una forma distintiva, l'avaluació n'és un altre que s'endinsa en el seu sentit més formatiu quan possibilita, per exemple, la reflexió sobre els processos d'aprenentatge, la resolució de problemàtiques i la trobada d'alternatives o l'autoavaluació.

L'AUTOREGULACIÓ EN EL MARC DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA



Perquè una pràctica avaluadora contribueixi a l'autoregulació de l'aprenentatge de l'estudiantat, és necessari que aquesta pràctica impliqui l'estudiantat a: a) representar-se els objectius d'una tasca formativa; b) cercar estratègies per resoldre-la; c) revisar els passos fets per resoldre-la; i d) reflexionar sobre el procés i el resultat (veure imatge). Per tant, allò que farà que una determinada pràctica avaluadora promogui l'autoregulació serà que es consideri el procés d'aprenentatge en el seu conjunt i s'hi reflexioni per prendre decisions orientades a millorar.

IMPLICACIÓ DE L'ESTUDIANTAT DES D'UNA PRÀCTICA AVALUADORA



La capacitat d'autoregulació està estretament associada al pensament crític i a l'autoreflexió. Per això, tota pràctica avaluadora orientada a l'autoregulació ha de tenir com a finalitat última la reflexió perquè, sense, no es pot fer el canvi i la millora en el procés d'aprenentatge.







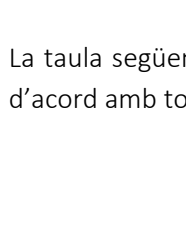
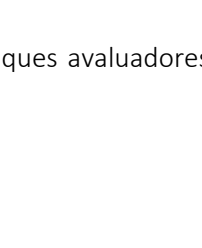
La guia incorpora seguidament tot un recull de pràctiques avaluadores amb potencial de promoure l'aprenentatge autoregulat de l'estudiantat. Les pràctiques es categoritzen segons on

es situa el focus: la reflexió, la col·laboració, la comparació o l'ús d'un instrument d'avaluació com a suport. Tanmateix, i amb independència de quin sigui l'èmfasi, la seva aplicació persegueix la reflexió de l'estudiantat. Igualment, es considera que les pràctiques avaluadores relacionades no són excloents i sovint poden ser aplicades conjuntament. Per exemple, es pot utilitzar un instrument d'avaluació com a suport en l'avaluació entre iguals.

Algunes de les dimensions i els criteris que orienten la selecció i aplicació de les pràctiques avaluadores, relacionades en els apartats següents, es connecten amb les variables que segueixen:

- La tipologia, que té dues subdimensions: desenvolupament individual o col·lectiu de la pràctica d'autoregulació, i generació d'un aprenentatge superficial o profund. Malgrat que l'aprenentatge autoregulat cerca un aprenentatge profund, cal bastir aquest procés i en etapes primerenques tal vegada l'estudiantat segueix les propostes i consignes proporcionades d'acord amb processos d'aprenentatge que, per contrast, poden ser "superficials" però que en cap cas tenen com a objectiu un aprenentatge mecànic i poc reflexiu.
- La periodicitat, a l'inici del procés formatiu, durant tot el curs acadèmic o al final. La periodicitat pot ser variable en la majoria d'ocasions. El més important és al servei de quins objectius es pretén donar una resposta.
- Els agents participants: autoavaluació, avaluació entre iguals, avaluació per part del professorat o avaluació automatitzada. La combinació d'agents també és una possible actuació tenint present que les pràctiques han de ser viables i la combinació té un major cost temporal. Igualment, i en darrera instància, es tracta que l'estudiantat s'apropriï dels processos d'avaluació i pugui jutjar honestament la qualitat de la seva aportació.
- Les fases de desenvolupament de la pràctica d'avaluació: planificació, actuació o autoavaluació. Si bé és cert que algunes pràctiques són més pròpies d'una d'aquestes fases, moltes contenen elements distribuïts al llarg de tot el procés.
- Els rols de docent i discent en front de la implementació, que s'han separat en columnes diferents. En sentit genèric el professorat dissenya, ofereix suport, selecciona recursos i preguntes, i és l'estudiantat qui té un rol més actiu i protagonista.
- Els instruments d'aplicació. En el procés de bastida assenyalat, cal anar passant de formularis que orientin la reflexió a portar a terme cap a processos poc guiats. En funció de la maduresa de cada persona o grup, es poden incorporar uns tipus de recursos o altres.
- Els efectes esperats segons les experiències prèvies. Aquests, de fet, haurien d'esdevenir la primera decisió a prendre.
- La valoració del procés. Seguint les quatre regles del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation¹, l'avaluació ha de ser viable, proporcionar informació útil per fer canvis, precisa i ètica.

¹ Per més informació, consultar <https://evaluationstandards.org/>

LA VARIETAT DE PRÀCTIQUES AVALUADORES CONSIDERADES		
 Reflexió	Diari d'aprenentatge	
	Actes de reunions	
	Narratives digitals	
	Pensament en veu alta	
	Prompts	
	Portafolis	
 Col·laboració	Avaluació entre iguals	
	Narratives mediades	
	Tutoria entre iguals	
 Comparació	Exemplars	
	Avaluació per judici comparatiu	
 Instrument - suport	Llista de verificació	
	Eines d'observació	
	Rúbriques	

La taula següent mostra un exemple del que vindria a ser un mapa de pràctiques avaluadores d'acord amb totes aquestes dimensions i criteris.

EXEMPLE DE MAPA DE PRÀCTIQUES AVALUADORES

	Tipologia	Periodicitat	Agents	Fases	Rol docent	Rol discent	Instruments	Efectes	Valoració del procés
Establiment d'objectius d'aprenentatge	Individual i profunda	Curs acadèmic	Autoavaluació i avaluació del professorat	Planificació, actuació i autoavaluació	Orientar, acompanyar i animar	Actiu en la planificació d'objectius	Llista de competències, formularis de dedicació i avaluació de competències	Canvis en actituds i comportaments dels estudiants	Viable, útil, precís i ètic
Actes de reunions	Col·lectiva i superficial	Variable	Avaluació entre iguals	Planificació, actuació i autoavaluació	Direcció de pràctiques i seguiment	Planificar, regular el grup, distribuir rols, valorar el funcionament i avaluar	Plantilla d'acta i qüestionari de funcionament de grup cooperatiu	Incidència positiva en l'aprenentatge cooperatiu	Viable, útil, precís i ètic
Exemplars	Individual, col·lectiva i profunda	Variable	Autoavaluació, avaluació entre iguals i avaluació del professorat	Planificació, actuació i autoavaluació	Selecció d'exemplars, presentació d'objectius i criteris, ajudar i avaluar	Analitzar, inferir, realitzar la pròpia tasca, autoavaluar i coavaluar	Recopilació d'evidències i entrevistes individuals semiestructurades	Autoconfiança, comparació amb altres aportacions, generació de feedback, reconeixement de l'altre i responsabilitat	Viable, útil, precís i ètic
Narracions digitals	Individual, col·lectiva, profunda i exhaustiva	Curs acadèmic	Autoavaluació i avaluació del professorat	Planificació, actuació i autoavaluació	Formar prèviament a l'estudiant, orientar i acompanyar	Actiu en la creació de contingut, il·lustrant, relatant i valorant	Qüestionari del procés d'autoregulació i anàlisis sistemàtic de valoracions i reflexions	Desenvolupament d'habilitats d'autoregulació i contrastació amb valoracions d'experts	Viable i útil
Narratives mediades	Individual, col·lectiva i profunda	Curs acadèmic	Autoavaluació, avaluació entre iguals, avaluació del professorat	Planificació, actuació i autoavaluació	Recrear entorns d'aprenentatge per a despertar curiositat i fomentar autonomia	Actiu en lectura, producció i reconstrucció de relats, i col·laborar en la seva mediació	Aprenentatge orientat a projectes i qüestionari de valoració dels efectes de les activitats dissenyades i realitzades	Presa de consciència d'allò que es fa i s'aprèn, relacionar experiència i coneixement i millor comprensió	Viable i útil
Protocols d'aprenentatge	Individual i profunda	Curs acadèmic	Autoavaluació i avaluació del professorat	Planificació, actuació i autoavaluació	Preparar plantilla amb preguntes i monitoritzar el procés	Actiu i conscient de limitacions d'aprenentatge i alternatives	Fitxa amb preguntes sobre estratègies i de solució de problemes de comprensió	Estimulació d'estratègies cognitives i metacognitives, i superació de les limitacions detectades	Viable, útil, precís i ètic
Diari d'aprenentatge	Individual, col·lectiva i profunda	Curs acadèmic	Autoavaluació i avaluació entre iguas	Autoavaluació	Formar prèviament a l'estudiant, orientar i acompanyar	Actiu en el desenvolupament i valoratiu dels aprenentatges	Qüestionari d'aprenentatge competencial i escala d'avaluació del grau d'organització	Competències cognitives i metacognitives influeixen en el millor rendiment acadèmic. Pensament crític i autoregulació	Viable i útil
Avaluació entre iguals	Col·lectiva	Variable	Avaluació entre iguals i avaluació del professorat	Actuació	Avaluar la contribució de l'estudiant	Donar feedback a la contribució d'un igual a partir de criteris d'avaluació	Rúbrica i eina SWordD	Millora de la qualitat de les contribucions i obtenir revisions més profundes i menys superficials	Viable, útil i ètic
Base d'orientació	Individual	Variable	Autoavaluació	Planificació i autoavaluació	Orientar, supervisar, guiar i connexió amb altres aprenentatges	Actiu en l'elaboració de la pròpia guia personal	Revisió d'estratègies	Influència positiva en l'aprenentatge, major rendiment acadèmic, pensament crític i connexió d'aprenentatges	Viable, útil i ètic
Avaluació de portafolis	Individual i profunda	Cíclica	Autoavaluació, avaluació entre iguals i avaluació del professorat	Planificació, actuació i autoavaluació	Ajudar i orientar	Donar i rebre feedback i autoavaluació	Fitxa de feedback i fitxa de reflexió final	Reflexió sobre el propi aprenentatge, monitoritzar i apoderament	Viable, útil i ètic
Prompts	Individual i col·lectiva	Curs acadèmic	Avaluació entre iguals i avaluació del professorat	Planificació, actuació i autoavaluació	Guiar	Actiu	Prompts amb preguntes.	Es genera autoregulació	Útil, precís i ètic
Plantilla de sistematització	Individual	Inicial	Avaluació entre iguals i avaluació del professorat	Planificació	Supervisar	Rebre comentaris i seleccionar, planificar i intervenir	Plantilla	Planificació ajustada i prendre consciència de riscos	Viable, útil i ètic

Les pràctiques avaluadores que es concreten en les pròximes pàgines procedeixen de la revisió profunda de la literatura científica especialitzada i se sistematitzen d'acord amb les dimensions i els criteris anteriors. Les referències analitzades es corresponen amb articles publicats en revistes d'impacte especialitzades en l'àmbit educatiu, i resulten rellevants, ja que inclouen pràctiques avaluadores que es recolzen en evidències del seu funcionament i també són aplicables al nostre context. Les pràctiques avaluadores es mostren com una sèrie de fitxes amb la corresponent descripció de cadascuna i també il·lustren com han estat aplicades en diferents entorns d'educació superior. No es pretenen contemplar la totalitat de matisos implicats en l'aplicació, sinó que més aviat aspiren a orientar i exemplificar la forma possible de portar-les a terme.

3.1. Pràctiques centrades en la reflexió

Les pràctiques reflexives són totes aquelles activitats que estan orientades al fet que l'estudiantat reflexioni sobre el procés seguit i els resultats obtinguts en la resolució d'una tasca formativa. Les pràctiques centrades en la reflexió permeten sistematitzar els aprenentatges, prendre consciència dels progressos i de les dificultats, de manera que aquesta informació s'utilitzi en futurs processos d'aprenentatge. Algunes de les pràctiques avaluadores que posen l'accent en l'autoreflexió són:

- Diari d'aprenentatge.
- Actes de reunions.
- Narratives digitals.
- Pensament en veu alta.
- Prompts.
- Portafolis.

DEFINICIÓ:

El diari d'aprenentatge pren forma d'escriptura per a l'elaboració i la reflexió sobre un procés d'aprenentatge. A través d'aquesta pràctica és possible preguntar-se sobre el procés d'aprenentatge, quines dificultats s'hi troben, com es pot millorar, etc. Tanmateix, permet mesurar comportaments d'autoregulació, ampliar idees i establir vincles entre els aprenentatges previs i a partir de la pròpia experiència amb altres de nous. És oportú per desenvolupar competències cognitives i metacognitives.

PERIODICITAT RECOMANADA:

Al llarg de tot el curs acadèmic.

TIPUS:

- ☒ Individual
- ☒ Col·lectiva
- ☐ Superficial
- ☒ Profunda

AGENTS PARTICIPANTS:

- ☒ Autoavaluació
- ☒ Avaluació entre iguals
- ☐ Avaluació del professorat
- ☐ Avaluació automatitzada

FASE:

- ☐ Fase de planificació
- ☐ Fase d'actuació
- ☒ Fase d'autoavaluació

Desenvolupament de la pràctica

PROCÉS I FASES:

Aquesta pràctica s'ha aplicat a estudiants de Psicologia de l'Aprenentatge de la Transilvània University of Brasov. El diari d'aprenentatge queda integrat com un treball de curs en una assignatura. Prèviament els i les estudiants han rebut una formació.

RELACIÓ AMB L'AUTOREGULACIÓ:

L'autoregulació es comprèn com una acció que es desenvolupa a iniciativa pròpia i que necessita la concreció de metes, així com la regulació dels esforços necessaris per tal d'aconseguir-les, tenint en compte l'autocontrol i les activitats socials i físiques per a la regulació ambiental.

ROL DE PROFESSORAT I ROL DE L'ESTUDIANT:

- El professorat orienta, acompanya i fa una formació prèvia als i les estudiants considerant: a) pautes cognitives (punts forts i febles de l'aprenentatge); b) pautes metacognitives (punts forts i febles d'allò comprès); indicacions per a planificar estratègies correctores (què cal revisar?, com millorar la comprensió?, quantes hores es dediquen?, etc.).
- L'estudiant té un rol actiu en el desenvolupament del diari d'aprenentatge. I fa valoracions dels aprenentatges que es van assolint.

INSTRUMENTS I RECURSOS:

- Qüestionari d'aprenentatge sobre competències cognitives i metacognitives (elaboració, organització, pensament crític, assaig, autoregulació metacognitiva, etc.), estratègies de comportament (temps i estudi, gestió ambiental, regulació de l'esforç, aprenentatge entre iguals, cerca de suports, etc.) i estratègies motivadores (autodomini, interès, rendiment, autodisciplina, estructuració ambiental, etc.).
- Escala d'avaluació del grau d'organització dels protocols d'aprenentatge (identificació de punts forts i febles, presència de conceptes centrals, estructuració dels continguts d'aprenentatge, etc.).

RESULTATS:

Els resultats obtinguts mostren que el desenvolupament de competències cognitives i metacognitives influeix positivament en l'aprenentatge. De fet, l'ús d'estratègies metacognitives es relaciona directament amb un major rendiment acadèmic. L'aplicació d'estratègies d'aprenentatge autoregulat millora significativament el pensament crític, la comprensió, la planificació, l'organització i les habilitats metacognitives d'autoregulació. També serveix per connectar els aprenentatges adquirits amb els coneixements previs.

PROCÉS D'AVALUACIÓ:

- ☒ Viable
- ☒ Útil
- ☐ Precís
- ☐ Ètic

OBSERVACIONS:

La formació prèvia als i les estudiants contribueix a estimular la posada en marxa de les estratègies. No obstant, es requereix temps per tal d'aconseguir integrar les estratègies en el comportament normal de l'aprenentatge.

REFERÈNCIES:

Cazan, A. M. (2012). Enhancing self regulated learning by learning journals. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 413-417.
Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812001620>

ACTES DE REUNIONS

DEFINICIÓ:

Document escrit que registra els temes abordats i els acords presos en una determinada reunió, amb l'objectiu de certificar el que s'ha esdevingut i proporcionar validesa al que s'ha acordat.

PERIODICITAT RECOMANADA:

Al llarg de tot el curs acadèmic.

TIPUS:

- ☐ Individual
- ☒ Col·lectiva
- ☒ Superficial
- ☐ Profunda

AGENTS PARTICIPANTS:

- ☐ Autoavaluació
- ☒ Avaluació entre iguals
- ☐ Avaluació del professorat
- ☐ Avaluació automatitzada

FASE:

- ☒ Fase de planificació
- ☒ Fase d'actuació
- ☒ Fase d'autoavaluació

Desenvolupament de la pràctica

PROCÉS I FASES:

Es parteix d'una planificació amb un Gantt. Els i les estudiants marquen els objectius que tenen i es reparteixen les responsabilitats. Amb les actes de les trobades van avaluant si assolixen els objectius marcats, si tothom ha participat, si s'han gestionat eficientment la reunió, etc. i segons això s'estableixen noves responsabilitats.

RELACIÓ AMB L'AUTOREGULACIÓ:

L'autoregulació es comprèn com una acció que es desenvolupa a iniciativa pròpia i que necessita la concreció de metes, així com la regulació dels esforços necessaris per tal d'aconseguir-les, tenint en compte l'autocontrol i les activitats socials i físiques per a la regulació ambiental.

ROL DE PROFESSORAT I ROL DE L'ESTUDIANT:

- El professorat dirigeix les pràctiques (en aquest cas de laboratori) i en fa el seguiment.
- L'estudiant estableix la planificació, acorda la normativa interna que regula el grup, es reparteix els rols, omple les actes, valora el funcionament del grup cooperatiu i participa com a agent avaluador en la presentació final dels treballs dels companys/es.

INSTRUMENTS I RECURSOS:

- Plantilla per a l'acta de les reunions.
- Qüestionari sobre el funcionament del grup cooperatiu.

RESULTATS:

L'experiència parteix dels principis de l'aprenentatge cooperatiu (Johnson & Johnson) i mostra els efectes positius d'aquest aprenentatge, segons la percepció dels i les estudiants.

PROCÉS

D'AVALUACIÓ:

- ☒ Viable
- ☒ Útil
- ☐ Precís
- ☒ Ètic

OBSERVACIONS:

Més informació a:

https://www.deakin.edu.au/__data/assets/pdf_file/0020/53462/peer-and-self-assessment.pdf

REFERÈNCIES:

Martínez, M. y Cadenato, A. (2010). *Integración de competencias genéricas*. Cantabria: CUIEET.

<https://www.upc.edu/rima/ca/grups/grapa/activitats/participacion-en-congresos/xviii-cuiet-congres-universita-ri-dinnovacio-educativa-en-els-ensenyaments-tecnics-juliol-2010-santander/integracion-y-evaluacion-de-competencias-genericas.-maria-martinez-ana-cadenato>.

Martínez, M. y Cadenato, A. (2011). *Un ejemplo de actividad de evaluación para integrar y evaluar competencias genéricas*. Girona: Univest.

<https://www.upc.edu/rima/ca/grups/grapa/activitats/participacion-en-congresos/univest-2011/un-ejemplo-de-actividad-de-evaluacion-para-integrar-y-evaluar-competencias-genericas>

NARRATIVES DIGITALS (Digital Storytelling)

DEFINICIÓ:

Digital Storytelling és una eina tecnològica per crear o narrar històries, estructurar-les i compartir-les en un entorn digital. Les habilitats o estratègies per a l'autoregulació es posen en joc en el moment en què els i les estudiants generen i dissenyen contingut per altres usuaris utilitzant un entorn de tecnologia oberta. Permet, a diferència de les estratègies clàssiques de l'*storytelling*, utilitzar diferents sistemes multimodals combinant text, gràfics, àudio, vídeo, música, etc. Els i les estudiants utilitzen aquests diferents recursos per expressar idees i crear contingut a partir de l'associació de diferents mitjans. A cada etapa, han d'investigar, escriure, organitzar, utilitzar i integrar diferents elements multimèdia per preparar les seves presentacions (individuals i/o col·laboratives). En funció de com s'apliqui permet donar suport tant a les habilitats d'estudi com a la resolució de problemes i l'autoregulació.

PERIODICITAT RECOMANADA:

Al llarg de tot el curs acadèmic.

TIPUS:

- ☒ Individual
- ☐ Col·lectiva
- ☐ Superficial
- ☒ Profunda

AGENTS PARTICIPANTS:

- ☒ Autoavaluació
- ☐ Avaluació entre iguals
- ☒ Avaluació del professorat
- ☐ Avaluació automatitzada

FASE:

- ☒ Fase de planificació
- ☒ Fase d'actuació
- ☒ Fase d'autoavaluació

Desenvolupament de la pràctica

PROCÉS I FASES:

La pràctica s'aplica a estudiants de tercer curs del Grau de Formació de Mestres de la Universitat d'Ankara. Els i les estudiants dissenyen les històries o narracions digitals sobre la base del procés de DS de sis etapes suggerit per Jakes i Branon (2005). Es basa en el model cíclic d'autoregulació de Zimmerman (2000), el qual consta de 3 fases: predicció, aplicació i autoreflexió. Prèviament els i les estudiants reben una breu formació dels processos implicats en la creació de la narrativa audiovisual. Com a alternativa podria ser un treball de curs d'una assignatura i, fins i tot, una tasca col·lectiva.

RELACIÓ AMB L'AUTOREGULACIÓ:

Les narratives digitals poden donar suport al desenvolupament de processos d'autoregulació (assumpció de la responsabilitat en el propi aprenentatge, identificació d'objectius d'aprenentatge, selecció apropiada d'estratègies, regulació d'esforços per aconseguir els objectius, avaluació dels propis processos d'aprenentatge i participació activa al llarg del procés per arribar a esdevenir un aprenent autoregulat). També es fomenta l'autoaprenentatge autoorganitzat.

ROL DE PROFESSORAT I ROL DE L'ESTUDIANT:

- El professorat exposa l'objectiu de l'ús de l'entorn digital per convertir-se en aprenent autoregulat. Orienta, acompanya i fa una formació prèvia als i les estudiants al voltant del procés de documentar.
- L'estudiant té un rol actiu en la creació del contingut que forma part de la DS. Il·lustració, relat i valoracions de l'aprenentatge desenvolupat al llarg del procés.

INSTRUMENTS I RECURSOS:

La Plataforma usada en l'experiència exposada és StoryJumper: <https://www.storyjumper.com/>

RESULTATS:

Els resultats demostren que la creació de continguts amb el suport de l'eina utilitzada fomenta el desenvolupament d'habilitats d'autoregulació durant el procés: establiment d'objectius clars, planificació, autoobservació, canvis d'estratègia i replanificació, autoavaluació, satisfacció, atribucions causals, etc. Els continguts de les narratives, així com les valoracions dels i les estudiants, es van contrastar amb valoracions fetes per experts sobre el contingut que havien elaborat. Ambdós presenten resultats similars, mostrant així el potencial de DS com a estratègia per a l'autoregulació de l'aprenentatge.

PROCÉS D'AVALUACIÓ:

- ☒ Viable
- ☒ Útil
- ☐ Precís
- ☐ Ètic

OBSERVACIONS:

Per veure l'impacte de la recerca s'ha passat un qüestionari als i les estudiants sobre l'eina digital i s'ha fet una anàlisi temàtica de les seves valoracions i reflexions.

REFERÈNCIES:

Haslam, T. (2017). Supporting Self-Regulated Learning: A Digital Storytelling Implementation [Özdüzenleyici Öğrenmenin Desteklenmesi: Bir Dijital Öyküleme Uygulaması]. *İlköğretim Online*, 16(4), 1407-1424. Disponible en: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi: 10.17051/ilkonline.2017.342964

PENSAMENT EN VEU ALTA

DEFINICIÓ:

Els protocols de pensament en veu alta són instruments metodològics que impliquen, com el seu nom indica, l'ús d'informants "pensant en veu alta" mentre que els i les estudiants porten a terme les activitats d'aprenentatge. Els pensaments articulats mentre s'està desenvolupant una tasca són expressats en veu alta i generalment gravats amb la finalitat de ser analitzats amb l'ajuda d'unes categories preestablertes que fomenten la reflexió sobre els objectius de la tasca. Aquesta metodologia ha estat àmpliament utilitzada en nombrosos estudis de la Psicologia Cognitiva, per analitzar activitats de resolució de problemes i per analitzar processos d'escriptura.

PERIODICITAT RECOMANADA:

Al llarg de tot el curs acadèmic.

TIPUS:

- ☒ Individual
- ☐ Col·lectiva
- ☐ Superficial
- ☒ Profunda

AGENTS PARTICIPANTS:

- ☒ Autoavaluació
- ☐ Avaluació entre iguals
- ☒ Avaluació del professorat
- ☐ Avaluació automatitzada

FASE:

- ☐ Fase de planificació
- ☒ Fase d'actuació
- ☒ Fase d'autoavaluació

Desenvolupament de la pràctica

PROCÉS I FASES:

Hi ha un exemple d'anàlisi del procés d'escriptura mitjançant protocols de pensament en veu alta. Aquesta anàlisi s'estructura en quatre fases: a) sessió d'entrament mitjançant una tasca curta de composició escrita i amb unes instruccions molt clares que facin especial èmfasi a no deixar de pensar en veu alta; b) sessió de composició escrita, la qual és gravada; c) sessió d'evocació, la qual és duta a terme immediatament després de la sessió de composició i és una sessió individual; i d) entrevista final.

RELACIÓ AMB L'AUTOREGULACIÓ:

Es pot considerar el pensament en veu alta com una estratègia que afavoreix l'explicitació dels processos metacognitius tot aprofundint en la reflexió i l'autoregulació.

ROL DE PROFESSORAT I ROL DE L'ESTUDIANT:

- El professorat observa i analitza el procés.
- L'estudiantat actua permanentment.

INSTRUMENTS I RECURSOS:

- Gravacions de les verbalitzacions del pensament.
- Produccions de l'estudiantat.

RESULTATS:

No s'expliciten.

PROCÉS D'AVALUACIÓ:

- ☐ Viable
- ☒ Útil
- ☒ Precís
- ☒ Ètic

OBSERVACIONS:

El pensament en veu alta per analitzar i autoregular el procés d'escriptura ha estat qüestionat perquè els i les estudiants afronten una situació poc natural, la qual cosa fa que el propi procediment d'aprenentatge pugui ser interferit i que, a més, la informació proporcionada sigui incompleta. Per tant, els protocols de pensament en veu alta han de tenir el suport del màxim nombre de possible fonts complementàries.

REFERÈNCIES:

Armengol, L. (2007). Los protocolos de pensamiento en voz alta como instrumentos para analizar el proceso de escritura. *Revista española de lingüística aplicada*, 20, 27-36.

PROMPTS (GUIATGE)

DEFINICIÓ:

Els *prompts* són materials de guiatge específics que ajuden el desenvolupament de la capacitat d'autoregulació.

PERIODICITAT RECOMANADA:

Durant tot el curs acadèmic.

TIPUS:

- ☒ Individual
- ☒ Col·lectiva
- ☒ Superficial
- ☒ Profunda

AGENTS PARTICIPANTS:

- ☐ Autoavaluació
- ☒ Avaluació entre iguals
- ☒ Avaluació del professorat
- ☐ Avaluació automatitzada

FASE:

- ☒ Fase de planificació
- ☒ Fase d'actuació
- ☒ Fase d'autoavaluació

Desenvolupament de la pràctica

PROCÉS I FASES:

Es treballa amb estudiants del Grau d'Educació (Magisteri) en pràctiques i se'ls analitza la capacitat d'autoregulació com a estudiants i com a mestres en pràctiques. Rol dual del professorat com a aprenent i com a promotor d'aprenentatge autoregulador. Se segueix el model d'autoregulació de Zimmerman (2008): (1) Fase de planificació en què estudiants i professorat activen el seu coneixement previ per planificar la nova tasca. En el rol docent s'ajuda que els i les estudiants activin el seu coneixement per planificar la tasca. (2) Fase de desenvolupament i acció, els i les estudiants en el seu rol de professorat utilitzen els objectius per monitoritzar la tasca i guien els i les estudiants mitjançant uns *checkpoints* que analitzen el seu progrés. (3) Fase d'avaluació en què els i les estudiants utilitzen la informació sobre el procés per veure què ha funcionat i què no. Els i les estudiants graven la seva actuació com a docents i mitjançant un procés reflexiu amb companys i professorat analitzen l'actuació.

RELACIÓ AMB L'AUTOREGULACIÓ:

Es parteix de la premissa que per ser capaç de desenvolupar de manera efectiva la capacitat d'autoregulació dels i les estudiants, han de tenir una excel·lent capacitat d'autoregulació.

ROL DE PROFESSORAT I ROL DE L'ESTUDIANT:

- El professorat guia al llarg del procés.
- L'estudiant està actiu en totes les fases del procés.

INSTRUMENTS I RECURSOS:

- S'utilitzen guies (*prompts*) específiques i genèriques. Un procés de dalt a baix de tipus: atura't i pensa! (*Stop and think!*). Els *prompts* específics són un procés de baix a dalt que requereix preguntes com: què penses sobre...? Explica per què...?.

RESULTATS:

S'ha demostrat que no hi ha diferències entre l'aprenentatge generat mitjançant els *prompts* específics i genèrics. Tots dos tenen el mateix potencial de generar autoregulació.

PROCÉS D'AVALUACIÓ:

- ☐ Viable
- ☒ Útil
- ☒ Precís
- ☒ Ètic

OBSERVACIONS:

Rellevant per l'entorn de la formació de mestres perquè es demostra que especialment els i les estudiants en pràctiques (o mestres a començament de la seva carrera professional) experimenten dificultats per aplicar estratègies d'autoregulació de manera espontània. (e.g., Butler et al., 2004; Kauffman et al., 2008; Kramarski i Michalsky, 2010; Peeters et al., 2013). Necessiten guiatge per poder desenvolupar aquesta habilitat i aplicar-la en diferents contextos d'ensenyament i aprenentatge (Pintrich, 2002; Veenman et al., 2006).

REFERÈNCIES:

Kramarski, B. & Kohen, Z. (2016). Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition Learning*. DOI 10.1007/s11409-016-9164-8

DEFINICIÓ:

El portafoli comporta un procés de desenvolupament d'una tasca complexa per a l'estudiantat, durant diferents fases i amb diferents subtasques concretes.

PERIODICITAT RECOMANADA:

Cíclica en 4 fases corresponents a les 4 fases del model de Pintrich (2000).

TIPUS:

- ☒ Individual
- ☐ Col·lectiva
- ☐ Superficial
- ☒ Profunda

AGENTS PARTICIPANTS:

- ☒ Autoavaluació
- ☒ Avaluació entre iguals
- ☒ Avaluació del professorat
- ☐ Avaluació automatitzada

FASE:

- ☒ Fase de planificació
- ☒ Fase d'actuació
- ☒ Fase d'autoavaluació

Desenvolupament de la pràctica

PROCÉS I FASES:

L'estudiantat està implicat en l'elaboració d'una carpeta d'aprenentatge. El professorat ofereix feedback sobre el contingut del primer esborrany i un feedback sobre el format en el segon esborrany. Al final el feedback és molt complex i es fixa en cada error identificat. Les diferents fases impliquen també un procés d'autoavaluació i avaluació entre iguals en la primera entrega.

En primer lloc, el professorat activa el coneixement previ mitjançant la desconnexió d'un text, en aquest cas es tracta d'una experiència en un curs de llengües, i l'anàlisi dels criteris d'avaluació a través d'una fitxa de feedback. Després el professorat col·labora amb els i les estudiants per produir un nou text utilitzant idees generades en un mapa conceptual en la classe anterior. Finalment, els i les estudiants estableixen els seus objectius per resoldre la tasca en funció dels criteris establerts durant la fase anterior. Al finalitzar el procés, l'estudiantat reflexiona sobre com ha aconseguit complir amb els criteris establerts i amb els objectius d'aprenentatge. S'utilitza una fitxa de reflexió.

RELACIÓ AMB L'AUTOREGULACIÓ:

Promou l'aprenentatge a través de l'avaluació. Té la capacitat d'empoderar els i les estudiants.

ROL DE PROFESSORAT I ROL DE L'ESTUDIANT:

- El professorat ajuda els i les estudiants a establir criteris d'execució al principi de la tasca i orienta l'autoregulació del procés al llarg de la primera fase mitjançant el modelatge i la construcció conjunta i independent.
- L'estudiant, durant la primera fase, dona i rep feedback dels companys i companyes (amb una pauta/fitxa de feedback) i s'autoavalua segon la mateixa fitxa. Després incorpora el feedback i desenvolupa la tasca.

INSTRUMENTS I RECURSOS:

- El professorat implicat fa una formació inicial breu sobre autoregulació.
- Fitxa de feedback amb criteris.
- Fitxa de reflexió pel final del procés amb els criteris establerts al principi.

RESULTATS:

Permet reflexionar sobre el propi aprenentatge, l'estudiantat monitoritza el seu aprenentatge durant tot el procés i es fomenta l'empoderament.

PROCÉS D'AVALUACIÓ:

- ☒ Viable
- ☒ Útil
- ☐ Precís
- ☒ Ètic

OBSERVACIONS:

S'utilitza el model d'autoregulació de Pintrich (2000), que consisteix en 4 fases cícliques: (1) planificació i activació, (2) monitorització, (3) control i (4) reacció o reflexió.

REFERÈNCIES:

Mak, P. & M. Wong, K. (2018). *Self-regulation through portfolio assessment in writing classrooms. English Language Teaching*. DOI: 10.1093/elt/ccx012.
Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner. (Eds.). *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

3.2. Pràctiques centrades en la col·laboració

Les pràctiques centrades en la col·laboració són aquelles que es basen en l'aprenentatge col·laboratiu com a punt de partida per promoure la reflexió individual. Malgrat que el propòsit darrer és que l'estudiantat sigui capaç d'autoregular el seu procés d'aprenentatge de forma autònoma, aquesta fita no és sempre fàcil d'assolir. Per aquest motiu, es proposen les pràctiques col·laboratives com un estadi intermedi per assolir la capacitat d'autoregulació. Les pràctiques tenen diverses finalitats. D'una banda, que l'estudiantat internalitzi i s'apropriï dels objectius i els criteris d'avaluació. D'altra banda, que reflexioni sobre el seu propi procés d'aprenentatge a partir del suport d'un igual o bé per la comparació entre una tasca formativa i l'altra. Ara bé, la finalitat d'aquestes pràctiques és promoure l'autoavaluació i l'autoregulació. Algunes pràctiques avaluadores centrades en la col·laboració són:

- Avaluació entre iguals.
- Narratives mediades.
- Tutoria entre iguals.

AVALUACIÓ ENTRE IGUALS

DEFINICIÓ:

L'avaluació entre iguals és l'avaluació de la qualitat del treball que fa un igual. Mentre que l'avaluació d'un expert és l'avaluació de la qualitat del treball que fa una persona experta del tema estudiat.

PERIODICITAT RECOMANADA:

Variable en funció de la tasca formativa.

TIPUS:

- ☐ Individual
- ☒ Col·lectiva
- ☐ Superficial
- ☐ Profunda

AGENTS PARTICIPANTS:

- ☐ Autoavaluació
- ☒ Avaluació entre iguals
- ☒ Avaluació del professorat
- ☐ Avaluació automatitzada

FASE:

- ☐ Fase de planificació
- ☒ Fase d'actuació
- ☐ Fase d'autoavaluació

Desenvolupament de la pràctica

PROCÉS I FASES:

Es creen tres grups: feedback del docent, feedback d'un igual i múltiples feedbacks d'iguals (6 iguals). Els i les estudiants elaboren una primera versió de l'escrit, de la qual reben un feedback. Després, han d'introduir els canvis suggerits i elaborar una versió final que també és avaluada. Els iguals donen un feedback qualitatiu i quantitatiu. Tothom qui avalua ha d'utilitzar la mateixa rúbrica. En el cas de la versió final, qui avalua ha d'adonar-se dels canvis fets respecte a la primera versió.

RELACIÓ AMB L'AUTOREGULACIÓ:

Els feedbacks donats per diversos iguals ajuden a ajustar la tasca formativa als objectius i als criteris d'avaluació establerts.

ROL DE PROFESSORAT I ROL DE L'ESTUDIANT:

- El professorat avalua el treball dels i les estudiants.
- L'estudiant ha de donar feedback a l'escrit d'un igual a partir dels criteris d'avaluació.

INSTRUMENTS I RECURSOS:

- Una rúbrica d'avaluació comuna.
- L'eina digital *SWorD*.

RESULTATS:

Els i les estudiants que reben feedback de diversos iguals milloren significativament la qualitat del seu escrit que no pas aquells que únicament reben feedback de part del docent.

Els i les estudiants que reben feedback de diversos iguals reben feedback de diferent tipus, fet que permet fer revisions més profundes i no únicament superficials (aspectes ortogràfics, etc.).

PROCÉS D'AVALUACIÓ:

- ☒ Viable
- ☒ Útil
- ☒ Precís
- ☒ Ètic

OBSERVACIONS:

REFERÈNCIES:

Cho, K. & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20, 328-338.

DEFINICIÓ:

Les narratives mediades són activitats d'aprenentatge dissenyades des d'una perspectiva narrativa i autobiogràfica per fomentar la mediació dels i les estudiants amb si mateixos i amb altres. Les activitats s'entenen com a formes d'intercanvi comunicatiu dins l'aula amb l'objectiu que l'estudiant analitzi i reflexioni sobre les pròpies creences, coneixements previs i pràctica professional. Aquest tipus de proposta, com ara diaris reflexius, portafolis, relats d'experiències o narratives digitals, permeten fer reconstruccions que ajuden a indagar, construir, documentar i comunicar el coneixement elaborat en l'experiència d'aprenentatge.

PERIODICITAT RECOMANADA:

Al llarg de tot el curs acadèmic.

TIPUS:

- ☒ Individual
- ☒ Col·lectiva
- ☐ Superficial
- ☒ Profunda

AGENTS PARTICIPANTS:

- ☒ Autoavaluació
- ☒ Avaluació entre iguals
- ☒ Avaluació del professorat
- ☐ Avaluació automatitzada

FASE:

- ☒ Fase de planificació
- ☒ Fase d'actuació
- ☒ Fase d'autoavaluació

Desenvolupament de la pràctica

PROCÉS I FASES:

La pràctica s'aplica a estudiants de segon curs del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona. S'aposta per una metodologia basada en l'aprenentatge experiencial i reflexiu dels aspectes teòrics (definició i modalitats de l'observació), metodològics (planificació d'un procés observacional) i instrumentals (gestió directa de tècniques de registre i anàlisi d'informació) presentats a classe per posar l'estudiant en situació d'observador de la realitat, i fomentar d'aquesta manera l'autoaprenentatge i autogestió del coneixement. Les metodologies autobiogràfiques i narratives són introduïdes gradualment en tres moments tot acompanyant el procés d'autoregulació. La primera tasca, per exemple, se'ls planteja de forma mediada, primer amb si mateixos (individualment) i després amb els seus companys i companyes (col·lectivament) de manera que puguin construir-la i reconstruir-la a l'aula. Se'ls demanen dos relats: un individual inicial, que implica un període d'escriptura reflexiva a partir de la pròpia experiència; i un individual posterior al treball en grup.

RELACIÓ AMB L'AUTOREGULACIÓ:

La producció de relats escrits és un mitjà per accedir a l'experiència subjectiva dels i les estudiants, perquè puguin prendre com a objecte de reflexió la seva pròpia història educativa, les seves creences, els seus prejudicis, els seus coneixements previs i els seus esquemes d'acció.

ROL DE PROFESSORAT I ROL DE L'ESTUDIANT:

- El professorat crea espais formatius que desperten la curiositat i fomenten l'autonomia en el procés d'aprenentatge (Medina et al., 2010). Les condicions que es porten a terme són les expressades per Talizina (2009) i González-Moreno (2012). Per exemple: ensenyar a l'estudiant a prendre consciència tant dels aspectes cognitius com emocionals i relacionals de l'aprenentatge; planificar els processos progressius d'autocontrol perquè progressivament es vagin autoregulant, etc. Les consignes donades prenen un pes rellevant.
- L'estudiant té un rol actiu en la lectura, producció i reconstrucció dels relats al llarg del procés. Assumeix tasques individuals que després es posen en comú (mediació dels relats).

INSTRUMENTS I RECURSOS:

Disseny d'activitats d'aprenentatge orientat a projectes.

RESULTATS:

Les estratègies implementades fomenten que els i les estudiants autoreflexionin i siguin més conscients del procés d'aprenentatge, del que aprenen i de com ho aprenen. Les tasques desenvolupades resulten útils principalment per relacionar experiència i coneixement, i sobretot per aconseguir una comprensió més àmplia i significativa de l'àmbit disciplinar i del mateix camp professional.

PROCÉS D'AVALUACIÓ:

- ☒ Viable
- ☒ Útil
- ☐ Precís
- ☐ Ètic

OBSERVACIONS:

Es crea un qüestionari per valorar els efectes de les activitats dissenyades i implementades. S'aborden dimensions sobre la percepció i la consciència del procés d'aprenentatge, l'autoconeixement reflexiu i l'autoregulació i/o la connexió del coneixement amb l'experiència.

REFERÈNCIES:

Sánchez-Martí, A., Sabariego, M., Ruiz-Bueno, A. & Anglès, R. (2018). Implementation and assessment of an experiment in reflective thinking to enrich her education students' learning through mediated narratives. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 12-22. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.05.008>

TUTORIA ENTRE IGUALS

DEFINICIÓ:

La tutoria entre iguals és considerada com un recurs privilegiat d'atenció a la diversitat. Ara bé, els processos psicològics subjacents a les tutories entre iguals són, cada vegada més, presos en consideració: habilitats socials i comunicatives, conductes de cooperació i ajut, preses d'acord, autoconcepte, ansietat, motivació, cognició, resolució de problemes, metacognició, autoregulació i pensament crític.

PERIODICITAT RECOMANADA:

Al llarg de tot el curs acadèmic.

Desenvolupament de la pràctica

PROCÉS I FASES:

En la tutoria entre iguals s'estableixen quatre fases: formació prèvia de l'estudiantat, formació de parelles, activitats per sessió i autoavaluació de la parella. En la tutoria entre iguals, l'estudiant-tutor utilitza diferents tipus de preguntes (de revisió, pensar, investigació, insinuació i metacognitives) al llarg de tres etapes: avaluació i consolidació de coneixements previs, construcció de nou coneixement i monitorització del procés cognitiu. El fet que els rols de l'estudiantat siguin recíprocs, promou la interdependència i la mutualitat de l'aprenentatge en bastida i del guiatge. A la tutoria entre iguals s'estableix un diàleg entre estudiant-tutor i tutoritzat caracteritzat per (IRFCA): tutor formula una pregunta o ofereix un problema (I), tutoritzat respon a la pregunta (R), tutor ofereix retroalimentació o feedback (F), tutor i tutoritzat milloren col·laborativament la qualitat de la resposta (C) i tutor avalua la comprensió de la resposta (A). En un model de tutoria entre iguals recíproca, cada estudiant media l'altre d'una forma transactiva, ja que es distribueix cognició i metacognició (qüestionar, explicar, raonar, resoldre problemes, monitoritzar i regular l'aprenentatge), per tal de promoure un aprenentatge complex i d'alt nivell.

RELACIÓ AMB L'AUTOREGULACIÓ:

La necessitat de verbalitzar, activitat essencial en la interacció, porta a la revisió del propi punt de vista i a la possibilitat de regular la pròpia acció per influència de la interacció social. En la tutoria entre iguals la regulació a través del llenguatge, els i les estudiants aprenen a utilitzar el llenguatge per tal de guiar les accions del seu igual, les seves pròpies accions i, alhora, per ser guiats pel llenguatge del company. En aquest sentit, la tutoria entre iguals requereix que l'estudiant s'expliqui a si mateix i que s'expliqui als altres.

TIPUS:

- ☐ Individual
- ☒ Col·lectiva
- ☐ Superficial
- ☒ Profunda

AGENTS PARTICIPANTS:

- ☒ Autoavaluació
- ☒ Avaluació entre iguals
- ☐ Avaluació del professorat
- ☐ Avaluació automatitzada

FASE:

- ☒ Fase de planificació
- ☒ Fase d'actuació
- ☒ Fase d'autoavaluació

ROL DE PROFESSORAT I ROL DE L'ESTUDIANT:

- El professorat forma l'estudiant per poder desenvolupar tasques de tutoria entre iguals i guia el procés.
- El rol de l'estudiant tutor consisteix a formular preguntes al tutoritzat. Requereix l'aprenentatge d'habilitats comunicatives com ara escolta activa, donar temps de resposta i oferir retroalimentació i encoratjament.
- L'estudiant tutoritzat se centra a explicar el perquè o el com de les preguntes, mostrant comprensió.

INSTRUMENTS I RECURSOS:

- Prova d'avaluació inicial.
- Pauta de progrés i avaluació.
- Observacions de les parelles a través del registre d'observacions.
- Acords del que ha de fer l'estudiant tutor i l'estudiant tutoritzat.
- Guió d'activitats d'avaluació formativa.
- Activitats realitzades per l'estudiant tutor.
- Dossier d'estudiants.
- Prova d'avaluació final.

RESULTATS:

La tutoria entre iguals aporta aprenentatge tant a l'estudiant tutor com a l'estudiant tutoritzat. La recerca sobre tutoria entre iguals ha mostrat que com més estructurada és la interacció entre tutor i tutoritzat, com més tancat sigui el guió que regula el que ha de fer cada membre de la parella, millors són els resultats. Les parelles de la mateixa edat i diferent nivell d'habilitats són les que poden tenir millors resultats. Tot i això, la diferència d'habilitats pot quedar relativitzada si s'ofereix a l'estudiant un marc de relació altament estructurat.

Les tutories entre "veritables iguals" (estudiants de la mateixa edat i amb habilitats similars) permeten ajudar-se mútuament si tenen l'estructura per fer-ho. El professorat ha de supervisar i fer formacions puntuals més enllà de les inicials.

Mitjançant la tutoria entre iguals moltes parelles han après a regular el temps i poder arribar al final de l'objectiu acadèmic, que integra l'autoavaluació. Les situacions d'interacció entre iguals ofereixen tres tipus de processos: estudiants tenen oportunitats per regular altres a través del llenguatge; estudiants es regulen pel llenguatge de companys; i estudiants tenen l'oportunitat d'implicar-se en un procés de construcció conjunta de coneixement, en el qual coconstrueixen idees, adopten rols complementaris i es veuen immersos en processos de control mutu del treball.

PROCÉS D'AVALUACIÓ:

- ☒ Viable
- ☒ Útil
- ☐ Precís
- ☒ Ètic

OBSERVACIONS:

La tutoria entre iguals encaixa dins del bloc d'estudis explicatius de la potencialitat constructiva de la interacció entre iguals (regulació mútua a través del llenguatge). A la web del Dr. David Duran es pot consultar una exhaustiva revisió teòrica i múltiples exemples d'aprenentatge cooperatiu, tutoria entre iguals i aprenentatge en parella.

<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/content/qui-som>

REFERÈNCIES:

Duran, D. (2002). *Tutoria entre iguals, Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. UAB: Tesi Doctoral. Consultable a: <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/1356.pdf>

3.3. Pràctiques centrades en la comparació

Les pràctiques centrades en la comparació utilitzen exemples de bones i/o males pràctiques per tal que l'estudiantat es pugui representar el criteri de qualitat d'una tasca formativa. O sigui, la comparació s'utilitza per tal que l'aprenent pugui observar com es concreten els objectius i els criteris d'avaluació d'una tasca formativa, així com el procés seguit per a la seva resolució. La finalitat de les pràctiques de comparació és que els exemples serveixin tant com a suport per a la resolució de la tasca formativa com per a l'avaluació del propi procés i el resultat obtingut. Algunes de les pràctiques avaluadores que es basen en la comparació són:

- Exemplars.
- Avaluació per judici comparatiu.

EXEMPLARS

DEFINICIÓ:

Els exemplars són exemples de treballs d'estudiants curosament seleccionats que il·lustren les dimensions de qualitat d'un treball i clarifiquen les expectatives de l'avaluació.

PERIODICITAT RECOMANADA:

Durant tot el curs acadèmic.

Desenvolupament de la pràctica

PROCÉS I FASES:

Assignatura optativa de primer any per a docents en formació inicial. El curs té 2 blocs que es desenvolupen durant 12 setmanes (150 minuts per sessió). Al finalitzar el primer bloc, l'estudiantat ha d'entregar un escrit sobre 3 conceptes del curs i, en acabar el 2n bloc, ha d'entregar un treball escrit. Es presenten els objectius, es presenten exemples que s'analitzen i es discuteixen a classe. Seguidament, es concedeix temps a cada sessió per avaluar el propi treball en relació als exemples i també per a la coavaluació a partir de criteris preestablerts i dels exemples treballats. Finalment es du a terme un procés d'avaluació de la tasca a partir de la comparació del treball fet amb els exemples proporcionats.

RELACIÓ AMB L'AUTOREGULACIÓ:

Els exemples permeten a l'estudiantat representar els objectius de la tasca a fer, així com representar i apropiat els criteris d'avaluació. Això els ajuda a poder planificar la seva acció, així com a avaluar si la seva tasca aconsegueix els criteris de qualitat i d'avaluació establerts.

ROL DE PROFESSORAT I ROL DE L'ESTUDIANT:

- El professorat presenta els objectius i criteris d'avaluació; selecciona curosament els exemples de bones pràctiques; ajuda l'estudiantat a apropiat-se dels criteris d'avaluació i a comprendre el criteri de qualitat; i fa l'avaluació sumativa.
- L'estudiant analitza els exemples i infereix com inclouen els criteris d'avaluació i el criteri de qualitat; elabora la pròpia tasca; participa en la coavaluació i autoavaluació a partir dels exemples facilitats pel professorat.

INSTRUMENTS I RECURSOS:

- Recollició d'evidències d'aprenentatge (exemples, diferents versions del treball, avaluació entre iguals, etc.).

TIPUS:

- ☒ Individual
- ☒ Col·lectiva
- ☐ Superficial
- ☒ Profunda

AGENTS PARTICIPANTS:

- ☒ Autoavaluació
- ☒ Avaluació entre iguals
- ☒ Avaluació del professorat
- ☐ Avaluació automatitzada

FASE:

- ☒ Fase de planificació
- ☒ Fase d'actuació
- ☒ Fase d'autoavaluació

RESULTATS:

Els resultats es basen en la percepció dels estudiants entrevistats i indiquen que l'ús d'exemplars ajuda els i les estudiants a comprendre els objectius d'aprenentatge i el que s'espera. Això els ajuda a desenvolupar l'autoconfiança, el coneixement avaluador i les habilitats. La comparació de les diferents versions del treball amb els exemples i la lectura d'articles i la seva posterior discussió, ajuda els i les estudiants a autoregular-se el procés d'aprenentatge. La generació de feedback (extern i intern) contribueix al fet que avancin i s'autoregulin. Hi ha un reconeixement a companys i companyes com a recursos vàlids i valuosos per a l'aprenentatge. Es produeix un increment de l'apropiació i la responsabilitat sobre el propi procés d'aprenentatge.

PROCÉS D'AVALUACIÓ:

- ☒ Viable
- ☒ Útil
- ☒ Precís
- ☒ Ètic

OBSERVACIONS:

La formació prèvia als i les estudiants contribueix a estimular la posada en marxa de les estratègies. No obstant, es requereix temps per tal d'aconseguir integrar les estratègies en el comportament normal de l'aprenentatge.

REFERÈNCIES:

Hawe, E., Lightfoot, U. & Dixon, H. (2019). First-year students working with exemplars: promoting self-efficacy, self-monitoring and self-regulation. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 30-44, DOI: 10.1080/0309877X.2017.1349894

AVALUACIÓ PER JUDICI COMPARATIU

DEFINICIÓ:

Avaluació sostinguda en la comparació entre les aportacions pròpies i les d'altres.

PERIODICITAT RECOMANADA:

Durant tot el curs acadèmic.

TIPUS:

- ☒ Individual
- ☐ Col·lectiva
- ☐ Superficial
- ☐ Profunda

AGENTS PARTICIPANTS:

- ☐ Autoavaluació
- ☐ Avaluació entre iguals
- ☐ Avaluació del professorat
- ☐ Avaluació automatitzada

FASE:

- ☐ Fase de planificació
- ☐ Fase d'actuació
- ☒ Fase d'autoavaluació

Desenvolupament de la pràctica

PROCÉS I FASES:

Els i les estudiants analitzen diversos treballs, i comparen les diverses formes de resolució o creacions que s'han dut a terme, amb les pròpies. Quan els i les estudiants miren diversos treballs, els permet discutir, revisar els criteris i reconsiderar el propi treball, a més de reflexionar sobre com han interpretat els criteris.

RELACIÓ AMB L'AUTOREGULACIÓ:

Està vinculat especialment a la fase d'autoavaluació però si es practica durant processos d'avaluació continuada, pot ser especialment útil per a la fase d'actuació.

ROL DE PROFESSORAT I ROL DE L'ESTUDIANT:

- El professorat guia el procés, proporciona els treballs, ajuda a construir els criteris i revisa els judicis elaborats pels i per les estudiants.
- L'estudiant compara els treballs dels companys i les companyes amb el propi. Si s'escau, prioritza els treballs, endreçant-los en funció de la qualificació que se'ls atorga.

INSTRUMENTS I RECURSOS:

Plataforma digital D-PAC.

RESULTATS:

La recerca ha documentat els efectes que té sobre l'aprenentatge. Per exemple, Bouwer et al. (2018, p. 3) assenyalen que malgrat que el judici comparatiu inicialment pretenia donar suport als avaluadors en l'elaboració de judicis qualitatius, hi ha un nombre creixent d'estudis que en destaquen els efectes sobre l'aprenentatge. Així, estudiants de pregrau d'escoles de negocis que van comparar dos escenaris de negociació tenien el doble de possibilitats de transferir l'estratègia de negociació a la seva pròpia pràctica, que no pas aquells que van analitzar aquests mateixos escenaris per separat, inclòs sense cap capacitació prèvia. També s'ha constatat que el disseny dels i les estudiants és una part d'una avaluació comparativa basada en el treball fet per estudiants que només compartien i discutien el seu treball amb els altres. Això va agradar als i les estudiants, que rebien comentaris de més d'un i dos estudiants, i perquè el procediment ha inspirat el seu propi treball mitjançant una àmplia varietat d'exemples.

PROCÉS D'AVALUACIÓ:

- ☒ Viable
- ☒ Útil
- ☒ Precís
- ☒ Ètic

OBSERVACIONS:

L'expressió judici comparatiu s'ha emprat sovint de formes diferents. A vegades s'empra gairebé per referir-se només a la capacitat d'una persona de comparar la qualitat de la seva feina amb la d'altres, però a vegades s'aplica específicament a les pràctiques en què els i les estudiants han de valorar les tasques dels seus col·legues comparant-les una a una per tal de classificar-les des de la millor fins a la pitjor.

REFERÈNCIES:

Bouwer, R., Lesterhuis, M., Bonne, P., & De Maeyer, S. (2018). Applying criteria to examples or learning by comparison: Effects on students' evaluative judgement and performance in writing. *Assessment, Testing and Applied Measurement*. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00086>

3.4. Pràctiques centrades en l'ús d'un instrument d'avaluació

Les pràctiques avaluadores anteriors poden comptar amb el suport d'un instrument d'avaluació com una eina que s'utilitza per determinar el grau d'assoliment dels objectius fixats. Els instruments d'avaluació es poden fer servir en qualsevol de les fases de l'autoregulació amb el propòsit d'ajudar l'estudiantat a representar-se els criteris d'avaluació, així com a interioritzar el criteri de qualitat de la tasca formativa. Ara bé, el simple fet d'utilitzar un instrument d'avaluació no fa que les pràctiques avaluadores promoguin l'autoregulació. És el mode com s'utilitza l'instrument allò que fa que serveixi com a suport per l'autoregulació. Alguns dels instruments d'avaluació que es poden utilitzar amb una finalitat autoreguladora són:

- Llista de verificació.
- Eines d'observació.
- Rúbriques.

LLISTA DE VERIFICACIÓ

DEFINICIÓ:

Un problema observat és que molts estudiants novells, principalment en un entorn educatiu en línia, no presenten tota la feina acadèmica assignada dins dels terminis especificats o és incompleta. Però els i les estudiants sovint indiquen que pensaven que havien fet totes les tasques assignades i dins el període que havien interpretat que calia fer-ho. L'objectiu de la llista de verificació generalitzada és ajudar a protegir l'estudiant contra l'oblit dels elements d'assignació d'un curs en línia basat en projectes, ajudar els i les estudiants a planificar i usar el seu temps de curs de manera efectiva i completar el treball de curs dins del marc de temps assignat.

PERIODICITAT RECOMANADA:

Quatre dies abans de l'hora d'enviament de la tasca formativa assignada.

TIPUS:

- ☒ Individual
- ☐ Col·lectiva
- ☐ Superficial
- ☒ Profunda

AGENTS PARTICIPANTS:

- ☒ Autoavaluació
- ☐ Avaluació entre iguals
- ☐ Avaluació del professorat
- ☐ Avaluació automatitzada

FASE:

- ☒ Fase de planificació
- ☒ Fase d'actuació
- ☒ Fase d'autoavaluació

Desenvolupament de la pràctica

PROCÉS I FASES:

Els i les estudiants reben una llista de verificació generalitzada creada pel professorat amb cinc ítems: llegiu els materials de lectura d'aquesta setmana; reviseu els materials de contingut en línia d'aquesta setmana; participeu en els elements de col·laboració d'aquesta setmana (discussió, blocs, wikis, etc.); completeu les tasques d'aquesta setmana per enviar, i reviseu el progrés dels propis projectes a llarg termini. En aquest cas, ho reben setmanalment ja que han de lliurar una tasca formativa cada setmana. La llista de verificació és general i directa en la seva redacció i té la intenció de servir com a recordatori dels diversos elements implicats.

RELACIÓ AMB L'AUTOREGULACIÓ:

Una àrea que es presta bé per a l'autoregulació és l'educació en línia. Es proposa crear una llista de verificació generalitzada com a suport per a l'autocontrol de l'estudiant i un aprenentatge proactiu per construir coneixement i adquirir habilitats.

ROL DE PROFESSORAT I ROL DE L'ESTUDIANT:

- El professorat envia la llista de verificació generalitzada a tot l'estudiantat i fa el seguiment del lliurament de tasques.
- L'estudiantat rep un missatge amb la llista de verificació generalitzada i ha de procedir a la verificació.

INSTRUMENTS I RECURSOS:

Llista de verificació generalitzada dissenyada com a eina per recordar als i les estudiants els diferents components de la tasca.

RESULTATS:

La llista de verificació ajuda l'estudiantat a organitzar-se el treball i fer-ne el lliurament en la data proposada pel docent. Els treballs són més complets i es redueix el nombre de retards en els lliuraments. S'han identificat patrons de presentació coherents amb el disseny d'aprenentatge. D'altra banda, augmenta la motivació de l'estudiant i el compliment de les tasques proposades.

PROCÉS D'AVALUACIÓ:

- ☒ Viable
- ☒ Útil
- ☒ Precís
- ☒ Ètic

OBSERVACIONS:

No incideix en tots els elements de l'autoregulació de l'aprenentatge.

REFERÈNCIES:

Cavanaugh, T., Lamkin, M. L. & Hu, H. (2012). Using a generalized checklist to improve student assignment submission times in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16 (3):39-44.

EINES D'OBSERVACIÓ

DEFINICIÓ:

L'estudi de la metacognició i l'autoregulació mitjançant mètodes d'observació sistemàtica a partir del registre (gravació en vídeo) i pautes d'observació basades en els processos de desenvolupament i aprenentatge de l'estudiantat segons les edats, tenen almenys tres avantatges i dos beneficis addicionals: mètodes que registren el que els i les estudiants realment fan, en lloc d'allò que recorden o creuen haver fet; establir vincles entre estudiants, comportaments i el context de la tasca formativa; no dependre de les habilitats verbals de l'estudiantat; la gravació de vídeo brinda l'oportunitat d'enregistrar comportaments no verbals i purament verbals; i els mètodes d'observació en entorns educatius naturalistes es relacionen amb l'oportunitat de registrar processos socials involucrats en el desenvolupament d'habilitats metacognitives i autoreguladores.

PERIODICITAT RECOMANADA:

Diverses ocasions al llarg del curs acadèmic.

TIPUS:

- ☒ Individual
- ☐ Col·lectiva
- ☐ Superficial
- ☒ Profunda

AGENTS PARTICIPANTS:

- ☐ Autoavaluació
- ☐ Avaluació entre iguals
- ☒ Avaluació del professorat
- ☐ Avaluació automatitzada

FASE:

- ☒ Fase de planificació
- ☒ Fase d'actuació
- ☒ Fase d'autoavaluació

Desenvolupament de la pràctica

PROCÉS I FASES:

Experiència centrada en el treball amb infants d'educació infantil. Els i les mestres observen les habilitats metacognitives i d'autoregulació a partir d'una llista de verificació dissenyada com a instrument d'avaluació. El procés s'inicia amb una capacitat inicial al professorat relacionada amb la metacognició i l'autoregulació en general, i l'ús de la llista de verificació d'observació en particular. Cada estudiant va ser avaluat amb relació a un seguit d'afirmacions en una escala de tipus Likert de quatre punts d'acord (sempre, generalment, a vegades o mai). L'estudiantat va ser enregistrat en tres ocasions. Bakeman i Gottman (1997) argumenten que els esquemes de codificació de comportament poden situar-se en un continu que va des d'esquemes de 'base física' fins a 'base social'. Mentre que els primers impliquen l'ús de categories clarament observables que descriuen canvis en la fisiologia dels participants (direcció de la mirada, gestos específics amb les mans, absència vs. presència de conversa), els segons comprenen categories de comportament que són construccions socials (afecte, capacitat de resposta, control) que, per la seva naturalesa, impliquen un major grau d'inferència i una comprensió cultural compartida pel professorat que actua d'observador.

RELACIÓ AMB L'AUTOREGULACIÓ:

El model d'autoregulació emprat inclou tres elements: coneixement metacognitiu; monitoratge i control metacognitiu; seguiment i control de les emocions i dels estats motivacionals durant les tasques d'aprenentatge.

ROL DE PROFESSORAT I ROL DE L'ESTUDIANT:

- El professorat observa i analitza el procés.
- L'estudiantat actua aliè al procés d'observació.

INSTRUMENTS I RECURSOS:

- Registre: gravacions de les sessions de classe per tal de poder ser analitzades en detall.
- Instrument d'observació del professorat: una pauta d'observació per al professorat distribuïda en les tres àrees de major impacte en l'aparició de l'aprenentatge metacognitiu i autoregulat en els i les estudiants: coneixement metacognitiu (variables personals, de tasques i d'estratègia que afecten el seu acompliment cognitiu); regulació metacognitiva (planificació, seguiment, control i avaluació); regulació emocional i motivacional (monitoratge i control continu de les emocions i estats motivacionals durant les tasques d'aprenentatge).

RESULTATS:

Els comportaments metacognitius són molt freqüents en l'alumnat d'educació infantil. Els nens i nenes de 5 anys són molt capaços de participar en activitats metacognitives. Els indicadors verbals van ser més freqüents que els no verbals. S'observa una evolució progressiva d'inici a final de curs.

PROCÉS D'AVALUACIÓ:

- ☐ Viable
- ☒ Útil
- ☒ Precís
- ☒ Ètic

OBSERVACIONS:

Existeixen desafiaments metodològics: les fites i intencions de l'estudiantat s'han d'inferir i, probablement, no es disposa de les seves representacions internes. Només es poden analitzar comportaments directament observables.

REFERÈNCIES:

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q. & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition Learning*, 4, 63-85. DOI 10.1007/s11409-008-9033-1

RÚBRIQUES

DEFINICIÓ:

Les rúbriques són eines d'autoavaluació amb tres característiques: una llista de criteris per avaluar els objectius importants de la tasca, una escala per qualificar els diferents nivells d'assoliment i una descripció per a cada nivell qualitatiu. Els i les estudiants poden comparar el seu treball amb els criteris o "normes" a la rúbrica, i després qualificar el treball en conseqüència. Els guions són una eina d'autoavaluació amb una llista específica de preguntes estructurades en passos per seguir el model expert d'abordar una tasca de principi a fi. La implementació de rúbriques i guions és recomanable per crear condicions positives de promoció de l'autoavaluació.

PERIODICITAT RECOMANADA:

En qualsevol moment del curs acadèmic.

Desenvolupament de la pràctica

PROCÉS I FASES:

Els i les estudiants en aquesta experiència van analitzar paisatges, una tasca habitual als estudis de Geografia en educació secundària. Es van fer grups d'estudiants i a cadascun se'l sotmetia a unes condicions experimentals diferenciades pel que fa al procés, les instruccions de rendiment (eines d'autoavaluació de control, rúbrica o guió) i retroalimentació (de domini o acompliment). L'autoregulació es va mesurar mitjançant qüestionaris i protocols de pensament en veu alta.

RELACIÓ AMB L'AUTOREGULACIÓ:

L'autoregulació es considera una competència cabdal per ser un estudiant reeixit. L'autoregulació és un procés autoiniciat i cíclic mitjançant el qual els i les estudiants autorepresenten una tasca, planifiquen com dur-la a terme, monitoritzen i avaluen si la seva execució és adequada, fent front a les diferències culturals i a les emocions que solen sorgir, avaluant el seu rendiment i fent atribucions sobre la causa dels resultats. Les rúbriques guien el procés d'autoregulació.

ROL DE PROFESSORAT I ROL DE L'ESTUDIANT:

- El professorat guia el procés d'aprenentatge i facilita els instruments.
- L'estudiantat se situa al centre de l'aprenentatge. S'autoavalua, autoregula i rep els comentaris del professorat.

INSTRUMENTS I RECURSOS:

- Material didàctic d'aprenentatge.
- Pautes d'intervencions del professorat centrades en les fonts de les diferències individuals. Per exemple, s'utilitzen instruccions per despertar interès i percepció d'autoavaluació i enfocar l'atenció dels i les estudiants en diferents objectius motivacionals. La freqüència, l'oportunitat i el contingut dels comentaris es fan servir per donar forma als processos d'autoregulació dels i les estudiants.
- Guions i rúbriques per ajudar els i les estudiants a autoavaluar els processos d'aprenentatge i l'acompliment.
- Pautes d'instruccions del professorat orientades al rendiment vs. procés.
- Pautes per als comentaris de retroalimentació del professorat orientades al rendiment vs procés.

RESULTATS:

L'ús regular de rúbriques i guions afavoreix l'autoregulació i l'aprenentatge. Els resultats d'ANOVA de mesures repetides mostren que els guions van millorar més l'autoregulació que les rúbriques. El seu efecte varia en interacció amb diferents instruccions i comentaris. L'ús de la retroalimentació de rúbrica i el domini tenen el major augment en l'autoeficàcia.

OBSERVACIONS:

Es poden introduir instruccions i comentaris per tal de moderar l'efecte de rúbriques i guions. Un dilema és en quin moment es facilita la rúbrica a l'estudiant: a l'inici, al mig o al finalitzar la tasca. Tot i que les rúbriques estan dissenyades per analitzar el producte final d'una activitat, es recomana que es lliurin als i les estudiants abans de començar una tasca per ajudar-los a establir objectius apropiats. Els guions estan dissenyats per analitzar el procés que se segueix al llarg d'una tasca, encara que també es poden utilitzar per analitzar el resultat final. No obstant això, els i les estudiants acostumen a centrar-se en el rendiment i, per tant, els guions poden perdre part de la utilitat pedagògica.

REFERÈNCIES:

Panadero, E., Alonso, J. & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22 (6), 806–813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>

TIPUS:

- ☒ Individual
- ☐ Col·lectiva
- ☐ Superficial
- ☒ Profunda

AGENTS PARTICIPANTS:

- ☒ Autoavaluació
- ☐ Avaluació entre iguals
- ☒ Avaluació del professorat
- ☐ Avaluació automatitzada

FASE:

- ☐ Fase de planificació
- ☒ Fase d'actuació
- ☒ Fase d'autoavaluació

PROCÉS D'AVALUACIÓ:

- ☒ Viable
- ☒ Útil
- ☐ Precís
- ☒ Ètic

4. Per saber-ne més

4.1. Infografies

Tot seguit recollim un conjunt d'infografies que sintetitzen parts del contingut d'aquest document.

Autoregulació del desenvolupament professional dels mestres

Infografia que sintetitza els conceptes principals de l'autoregulació.



Podeu accedir a la infografia interactiva a través del següent enllaç:

<https://view.genial.ly/5cda66ef482f4d0f41e48afd/vertical-infographic-autoregulacio>

Variables que intervenen en l'autoregulació

Infografia que sintetitza quines són les variables externes i internes que intervenen en els processos d'autoregulació.

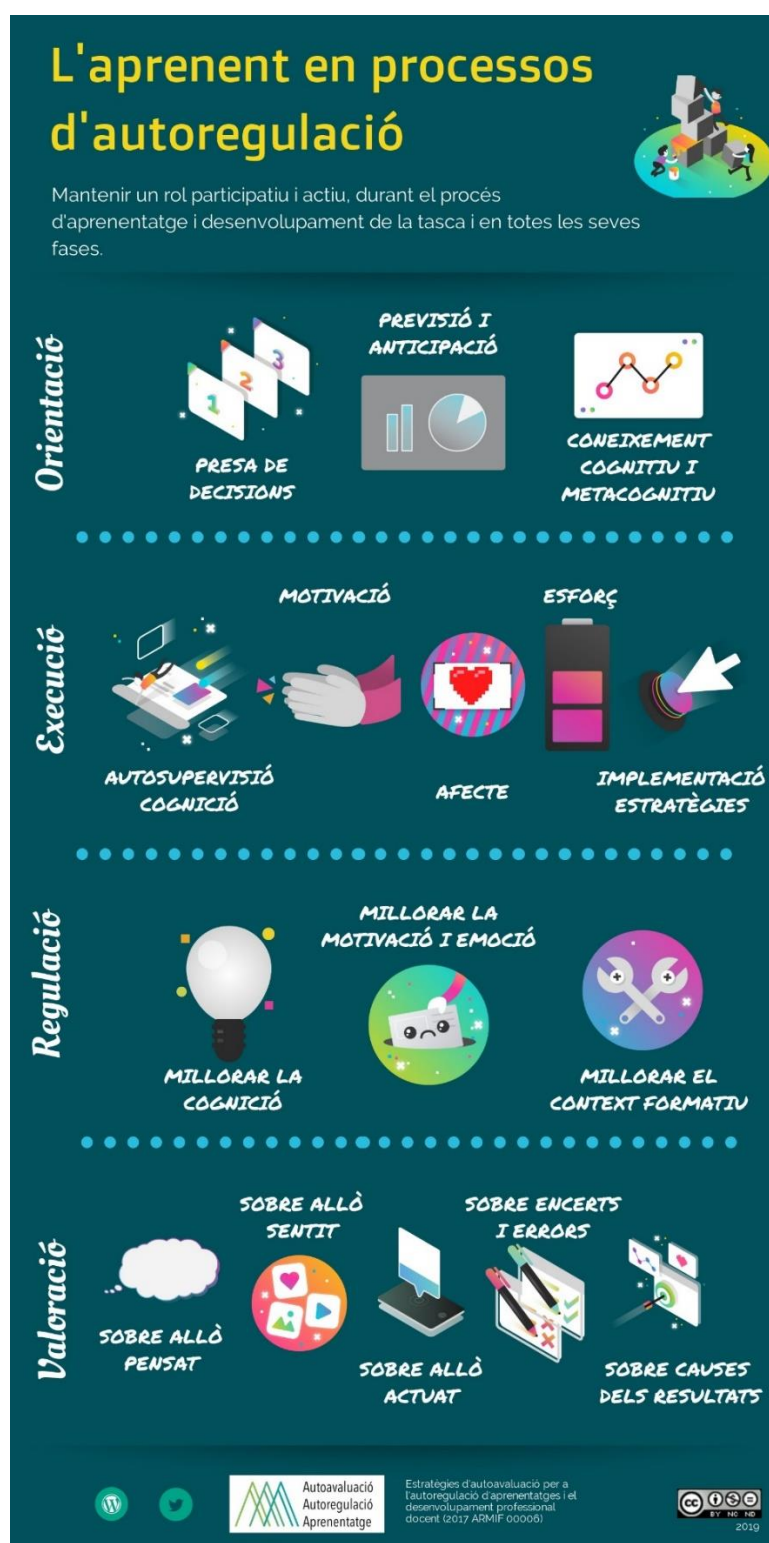


Podeu accedir a la infografia interactiva a través del següent enllaç:

<https://view.genial.ly/5d777c888352350fa3dd7132/vertical-infographic-variables-autoregulacio>

L'aprenent en processos d'autoregulació

Infografia que sintetitza el rol que té l'aprenent en cadascuna de les fases del procés d'autoregulació.



Podeu accedir a la infografia interactiva a través del següent enllaç:

<https://view.genial.ly/5d777cd58352350fa3dd727b/vertical-infographic-rol-aprenent-processos-autoregulacio>

Pràctiques reflexives per a l'autoregulació

Infografia que sintetitza diverses pràctiques que afavoreixen l'autoregulació de l'estudiantat en processos d'ensenyament-aprenentatge.



Podeu accedir a la infografia interactiva a través del següent enllaç:

<https://view.genial.ly/5d3b07a2fb97fc0f6c7f7330/vertical-infographic-practiques-reflexives-per-a-lautoregulacio>

Carpeta d'aprenentatge

Infografia que sintetitza la informació més rellevant sobre l'ús de les carpets d'aprenentatge com a estratègia per afavorir l'autoregulació de l'estudiantat.



Podeu accedir a la infografia interactiva a través del següent enllaç:

<https://view.genial.ly/5d3ac2abc15a0a0f527f32a2/vertical-infographic-diari-portafoli>

Retroacció entre iguals

Infografia que sintetitza la informació més rellevant sobre l'ús de la retroacció entre iguals com a estratègia per afavorir l'autoregulació de l'estudiantat.

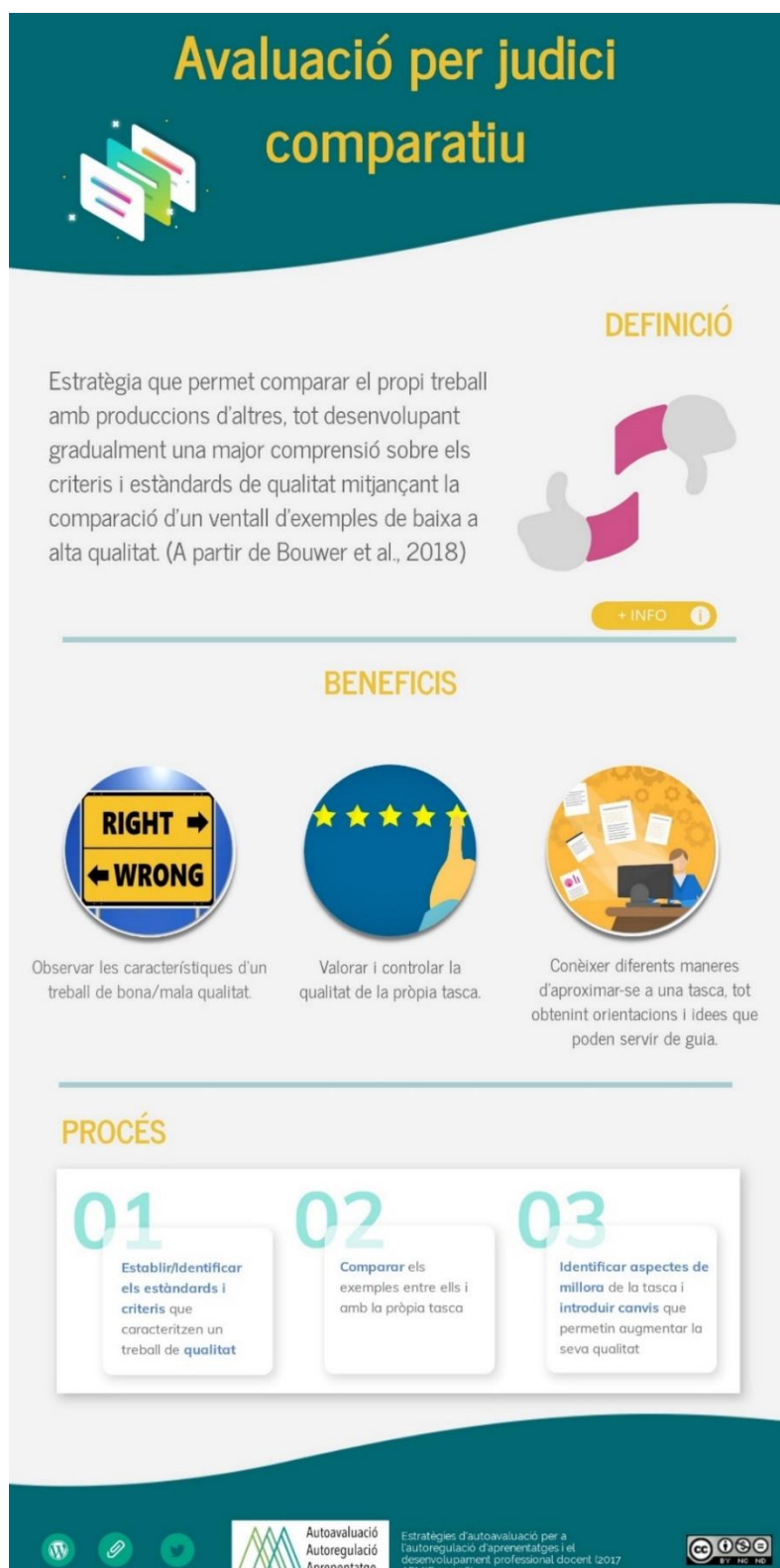


Podeu accedir a la infografia interactiva a través del següent enllaç:

<https://view.genial.ly/5cac441eb8cb2f4f60a063e5/vertical-infographic-feedback-entre-iguals>

Avaluació per judici comparatiu

Infografia que sintetitza la informació més rellevant sobre l'ús de l'avaluació per judici comparatiu com a estratègia per afavorir l'autoregulació de l'estudiantat.



Podeu accedir a la infografia interactiva a través del següent enllaç:

<https://view.genial.ly/5d3ac2a7c15a0a0f527f3260/vertical-infographic-judici-comparatiu>

Rúbriques

Infografia que sintetitza la informació més rellevant sobre l'ús de les rúbriques com a estratègia per afavorir l'autoregulació de l'estudiantat.

Rúbriques



DEFINICIÓ

Són documents que adopten habitualment la forma d'una matriu de valoració. En un dels eixos incorpora els criteris d'execució particularment importants d'una tasca i en l'altre eix una escala de valoració. En les caselles interiors es descriu el tipus d'execució que seria mereixedora d'obtenir una valoració particular. (A partir de Cano, 2015).



BENEFICIS



Clarifica quins són els criteris d'avaluació



Mostra quins són els nivells de desenvolupament acceptable



Afavoreix l'autoavaluació i el monitoreig de la tasca

PROCÉS







Autoavaluació
Autoregulació
Aprenentatge

Estratègies d'autoavaluació per a l'autoregulació d'aprenentatges i el desenvolupament professional docent (2017) (QMIF republi)

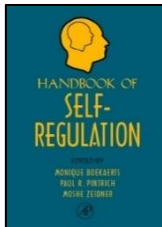


Podeu accedir a la infografia interactiva a través del següent enllaç:
<https://view.genial.ly/5d3ac2a9c15a0a0f527f3281/vertical-infographic-rubrica>

4.2. Altres referències

Tot seguit presentem un recull de referències que permeten aprofundir en els temes d'autoregulació presentats en aquest document.

Llibres i articles



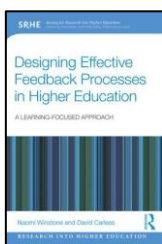
Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.

Manual clàssic sobre autoregulació que conté una primera part amb les principals teories i models d'autoregulació per apostar, tot seguit, per un model sociocognitiu d'aprenentatge autoregulat. A la segona part es tracten models de dominis específics així com el paper de la motivació. La tercera part recull aplicacions de processos autoreguladors en diversos contextos de pràctica.



Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8(442). Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422

Revisió sistemàtica dels models d'autoregulació a partir d'una anàlisi bibliogràfica. Es mostren els models clàssics de Pintrich o Zimmerman fins a models més actuals com el de Boekaerts o el de Järvelä i s'hi descriu l'evolució de la noció d'autoregulació que implica aquesta progressió. S'indica també quin és el component predominant en cadascun dels models (cognitiu, metacognitiu i emocional) i es consideren les implicacions de cadascun per a la selecció d'estratègies d'aprenentatge.



Winstone, N. & Carless, D. (2019). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-Focused Approach*. London: Routledge.

Llibre de 10 capítols que mostra com dissenyar i gestionar processos de retroalimentació efectius en l'educació superior sota un enfocament centrat en com l'estudiantat genera, dona sentit i fa servir els comentaris que rep per millorar continuadament. Les pràctiques que s'exposen tenen una forta implicació per a l'autoregulació dels aprenentatges.



Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

L'aprenentatge autoregulat fa referència al procés pel qual l'estudiantat activa i sosté processos cognitius, comportamentals i afectius que estan orientats sistemàticament cap a la consecució dels objectius d'aprenentatge. Aquest llibre aborda tots aquests processos en diversos capítols. El contingut és fruit de la recerca d'àrees tan diverses com la psicologia cognitiva, educativa, clínica, social i organitzativa.

Webs

Centre for Research in Assessment and Digital Learning



Web de la University de Deakin sobre l'avaluació i l'aprenentatge digital.

Accedir <https://www.deakin.edu.au/about-deakin/teaching-and-learning/cradle>

PRO-SRL | Product and process-oriented modelling and assessment of self-regulated learning in tertiary education



Web del projecte PRO-SRL sobre l'avaluació per a l'autoregulació de l'aprenentatge en l'educació superior.

Accedir <https://www.blogs.uni-mainz.de/fb03-kokohts-eng/pro-srl/>

The impact of formative assessment on self-regulating learning in university classrooms



Article sobre l'impacte de l'avaluació formativa en l'aprenentatge autoregulat en l'educació superior.

Accedir <http://www.tuningjournal.org/article/view/1206/1467>

Formative assessment to enhance self-regulated learning



Entrada sobre l'avaluació formativa per fomentar l'aprenentatge autoregulat.

Accedir <https://blogs.ubc.ca/iqbal/2016/12/19/formative-assessment-to-enhance-self-regulated-learning/>

Educada.Mente | El proceso de autorregulación según Zimmerman



Entrada sobre el procés d'autoregulació segons Zimmerman.

Accedir <https://educadamentesite.wordpress.com/2016/01/10/el-proceso-de-autorregulacion-segun-zimmerman/>

Referències

- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and the self-regulation of learning. En H. L. Andrade, & G. J. Cizek, (Eds.), *Handbook of formative assessment* (p.90-105). New York: Routledge.
- Boud, D. & Brew, A. (2012). Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal of Academic Development*, 18(3), 208-221.
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón*, 66(4), 9-24.
- Cano, E. & Fernández, M. (2016). *La evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Graó.
- Cazan, A. M. (2012). Enhancing self-regulated learning by learning journals. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 413-417.
- Cho, K. & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20, 328-338.
- Haslam, T. (2017). Supporting Self-Regulated Learning: A Digital Storytelling Implementation. *Ilköğretim Online*, 16(4), 1407-1424.
- Hawe, E. & Dixon, H. (2017). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 1181-1192.
- Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 51-63.
- Ion, G., Cano, E., & Fernández, M. (2017). Enhancing Self-Regulated Learning through Using Written Feedback in Higher Education. *International Journal of Educational Research*, 85, 1-10.
- Leontiev, A. (1989). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Martínez, M. & Cadenato, A. (2011). Un ejemplo de actividad de evaluación para integrar y evaluar competencias genéricas. *UNIVEST2011*, Girona.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nückles, M.; Hübner, S. & Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, 19, 259-271.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8(422), 1-22.

- Panadero, E., Brown, G., & Strijbos, J. W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeinder (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p.452-502). San Diego: Academic Press.
- Sánchez, A., Sabariego, M., Ruiz, A., & Anglès, R. (2018). Implementation and assessment of an experiment in reflective thinking to enrich Higher Education students' learning through mediated narratives. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 12-22.
- Schloemer, P. & Brenan, K. (2010). From students to learners: developing self-regulated learning. *Journal of Education for Business*, 32(2), 87-87.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educación Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeinder (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p.13-39). San Diego: Academic Press.

